

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA DA GLÓRIA LIMA PEREIRA VERNICK

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PINHAIS – PR (2008-
2011) E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

CURITIBA

2013

MARIA DA GLÓRIA LIMA PEREIRA VERNICK

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PINHAIS – PR (2008-2011) E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Evelcy Monteiro Machado

CURITIBA

2013

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Vernick, Maria da Glória Lima Pereira
A Política de Educação Especial do Município de Pinhais –
PR (2008 - 2011) e o Direito à Educação Inclusiva/ Maria da Glória
Lima Pereira Vernick. – Curitiba, 2013.
185 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Evelcy Monteiro Machado
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação Especial – Políticas Públicas. 2. Educação
Inclusiva – Pinhais (PR) I. Título.

CDD 371.9



PARECER

Defesa de Dissertação de **MARIA DA GLÓRIA LIMA PEREIRA VERNICK** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a EVELCY MONTEIRO MACHADO, DR. LINDOMAR WESSLER BONETI e DR^a LAURA CERETTA MOREIRA, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PINHAIS - PR (2008-2011) E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a EVELCY MONTEIRO MACHADO	<i>E. Machado</i>	Aprovada
DR. LINDOMAR WESSLER BONETI	<i>Lindomar W.</i>	Aprovada
DR ^a LAURA CERETTA MOREIRA	<i>Laura Ceretta</i>	Aprovada

Curitiba, 6 de agosto de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

A todos os profissionais que implementam, no contexto de seus sistemas de ensino, de suas escolas ou salas de aula, práticas pedagógicas que primam pela educação em contraponto à exclusão, defendendo a cidadania global, plena, livre de preconceitos e reconhecendo as diferenças e o direito de TODOS a uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e proteção que encontrei em diversos momentos nos quais pensei em desistir, mas que com sua ajuda consegui recomeçar;

Aos meus pais, por me darem força e estarem sempre ao meu lado;

Ao meu esposo Anderson e ao meu filho Eduardo, por compreenderem minhas ausências e terem permitido a concretização deste sonho;

À minha orientadora, Prof^a Dra. Evelcy Monteiro Machado, por ter me aceitado como orientanda e pelo respeito com que sempre me tratou. Pela paciência em esperar pelas minhas definições e pela confiança depositada em meu trabalho;

A todos os professores do PPGE que contribuíram com seus ensinamentos, dentre os quais o Prof Dr. Ângelo Ricardo de Souza, o Prof Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, a Prof^a Dra. Taís Moura Tavares e a Prof^a Dra. Rose Meri Trojan;

Ao meu amigo de trabalho, no Colégio Militar de Curitiba, Luis José Alves, pelas vezes que me auxiliou na construção de gráficos e tabelas para o tratamento dos dados da pesquisa;

Ao Secretário Municipal de Educação de Pinhais – PR, Prof Célio Rodrigues Leite, pela viabilização desta pesquisa, autorizando meu acesso às escolas municipais;

A Gerente de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, Prof^a Louize Mari da Rocha, pela atenção, disponibilidade e pelas informações que viabilizaram esta pesquisa;

À amiga Antonia, por ter sido companheira e ter permitido que eu compartilhasse minhas dificuldades e angústias durante o curso e a realização desta pesquisa;

Aos professores membros da banca de qualificação, Prof^a Dra. Laura Ceretta Moreira e Prof Dr. Lindomar Wesller Boneti, pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho;

A todas as diretoras, pedagogas e professoras participantes da pesquisa, pelo apoio e recepção carinhosa em cada visita às escolas;

A todos vocês, obrigada!

A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos (ARENDT, 2000, p. 22).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as políticas públicas de educação especial. Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa sobre as políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, implementadas na rede municipal de Pinhais – PR, no período de 2008 a 2011, estabelecendo-se relação com a efetivação do direito à educação. O trabalho está organizado em três partes além da introdução e considerações finais. Na primeira são apresentadas discussões sobre o direito à educação e, em especial, o direito à educação para as pessoas com deficiência. Situa o direito à educação escolar como direito social e como condição fundamental para acesso aos outros direitos humanos. Apresenta-se o movimento histórico sobre a política nacional referente aos alunos com deficiência até a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF). As principais referências teóricas utilizadas são: Bobbio (2004), Cury (2002), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2004). A segunda parte discute a inserção do discurso da educação inclusiva no Brasil que a partir da década de 90 do século XX, influenciada por declarações e acordos internacionais, defende o direito à educação para as pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular. Nesta parte, as principais referências teóricas são: Jannuzzi (2004) e Garcia (2004). A terceira parte, apresenta o “lôcus da pesquisa”, nos seus aspectos históricos, geográficos, políticos e educacionais, bem como os resultados e a análise dos dados sobre a implementação da política de educação inclusiva na rede municipal de educação de Pinhais e a configuração da educação especial tomando como referência as categorias de análise: Serviços da educação especial e apoio e Formação inicial e continuada. Foram analisadas leis, decretos, resoluções, deliberações e instruções normativas que norteiam as políticas de educação especial no município pesquisado, estabelecendo-se um diálogo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de questionários com questões abertas. Foram entrevistadas a gestora da Educação Especial e Inclusão do município, a Coordenadora do Centro de Atendimento às Deficiências Sensoriais, diretoras de 6 escolas municipais de ensino fundamental (anos iniciais) e a diretora da Escola Municipal de Educação Básica, na modalidade educação especial. Os questionários foram respondidos por 16 professoras e 3 pedagogas das escolas regulares e 6 professoras da escola especial. Para análise, os dados coletados foram organizados em categorias e subcategorias tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin (2011). A pesquisa aponta que com a garantia do acesso à educação dos alunos com deficiência, o Sistema Municipal de Educação de Pinhais vem se estruturando para atender estes alunos nas classes comuns do ensino regular. A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município está em processo, mas persistem desafios. Dentre eles, a questão da formação continuada dos docentes relacionada a necessidades evidenciadas na prática que incluam também revisão de conceitos e posturas.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação Especial. Direito à educação. Política de Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research aims to object of study the public policies for the special education. This is a descriptive study, based on a qualitative approach on public policies for special education in the perspective of the inclusive education implemented in the schools of the city of Pinhais – PR, during the period of 2008 to 2011, establishing a connection with the achievement of the right to education. The paper is organized into three parts, besides the introduction and concluding remarks. The first part presents discussions on the right to education, and, in particular, the right to education for people with disabilities. Situated right to school education as a social right and as a fundamental precondition to the access to other human rights. It also shows the historical movement on the national policy regarding students with disabilities up to the approval of the 1988 Federal Constitution (FC), showing that the movement for the expansion of the access to school for these people occurs during the movement for a universal elementary education. The main theoretical references used are: Bobbio (2004), Cury (2002), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2004). The second part discusses the integration of the discourse of inclusive education in Brazil, which from the 90's to the 20th century, influenced by international declarations and international agreements, defends the right to education for people with disabilities in schools of regular teaching. It also deals with the concepts of exclusion / inclusion on the social perspective and the national legislation. In this part, the main theoretical references are: Jannuzzi (2004), Garcia (2004e Poulin (2010). The third part presents the "locus of the research," in its historical, geographical, political and educational aspects, as well as the results and analysis of data on the implementation of inclusive education policy in the city of Pinhais and the current configuration of the special education basing the references on the categories of analysis: services of the special education and support, and initial and continuing training. Laws, decrees, resolutions, decisions and regulatory instructions that guide the special education policies in the city researched were analyzed, establishing a dialogue with the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRAZIL, 2008a). Data were collected through semi-structured interviews and questionnaires with open questions. We interviewed the manager of Special Education and Inclusion of the city, the Coordinator of the Center for the Assistance of Sensory Disabilities, 6 directors of schools of primary education (early years) and the director of the Primary and High School Institution, in a special education mode. The questionnaires were answered by 16 teachers and 3 pedagogues from the regular schools and 6 teachers from the special school. For the analysis, the data were organized into categories and subcategories supported by the content analysis of Bardin (2011). The research shows through the access to education of students with disabilities, coming from the new legal political milestones, the System of Education of Pinhais is being structured to support these students in ordinary classes of regular schools. The politics of special education in the perspective of inclusive education in the city is in a development process, but challenges remain. Among them it remains the matter of the continuing training of teachers related to the highlighted needs of the daily practice, which must also include review of concepts and attitudes.

Keywords: Special Education Public Policies. Right to Education. Inclusive Education Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 –	PALAVRAS/TEMAS/INDICADORES E RECORRÊNCIA DOS MESMOS...	25
QUADRO 2 –	DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	26
QUADRO 3 –	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS REGULARES PESQUISADAS.....	93
QUADRO 4 –	INDICADORES DA CATEGORIA SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E APOIO	115
QUADRO 5 –	SÍNTESE DAS FORMAS DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS – PR.....	116
QUADRO 6 –	INDICADORES DA CATEGORIA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	131
QUADRO 7 –	CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES – DIRETORAS.....	132
QUADRO 8 –	CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES – PEDAGOGAS.....	132
QUADRO 9 –	CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS REGULARES PESQUISADAS.....	134
QUADRO 10 –	PLANOS E METAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM PINHAIS.....	136
QUADRO 11 –	CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA SEMED DE PINHAIS.....	139
QUADRO 12 –	CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA SEMED DE PINHAIS.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	MATRÍCULA INICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE PINHAIS POR REDE – 2011.....	100
-------------	---	-----

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 –	MUNICÍPIO DE PINHAIS.....	95
----------	---------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	ILUSTRAÇÃO DOS MEIOS DE PROVISÃO DE SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	54
------------	---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO – CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS EXCLUSIVAS – BRASIL – 2008 – 2011.....	87
TABELA 2 –	NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO – CLASSES COMUNS (ALUNOS INCLUÍDOS) – BRASIL – 2008 – 2011.....	87
TABELA 3 –	NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – BRASIL – 2008 – 2011.....	88
TABELA 4 –	NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR REDE – BRASIL – 2008 – 2011.....	88
TABELA 5 –	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS E TOTAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – BRASIL – PARANÁ - 2008 – 2011.	89
TABELA 6 –	PARTICIPAÇÃO DAS ÁREAS ECONÔMICAS NO PIB MUNICIPAL DE PINHAIS.....	97
TABELA 7 –	DISTRIBUIÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS PRODUTIVOS DO MUNICÍPIO DE PINHAIS, POR TIPO DE ATIVIDADE.....	98
TABELA 8 –	TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE PINHAIS POR GRUPOS DE IDADE.....	98
TABELA 9 –	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2005 – 2007 – 2009.....	99
TABELA 10 –	QUANTIDADE DE UNIDADES DE ENSINO – CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI's), ESCOLAS E ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – PINHAIS – PR.....	100
TABELA 11 –	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO POR MODALIDADE – MATRÍCULA INICIAL – PINHAIS – PR – 2008 – 2011	101
TABELA 12 –	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NA EDUCAÇÃO INFANTIL – MATRÍCULA INICIAL – PINHAIS - PR – 2008 – 2011.....	101
TABELA 13 –	EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR – 2008 – 2011.....	102
TABELA 14 –	TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NOS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – 2010.....	102
TABELA 15 –	TAXA ESTIMADA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – 2010.....	103

TABELA 16 –	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS E TOTAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – BRASIL – PARANÁ – PINHAIS – 2008 – 2011.....	110
TABELA 17 –	MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS – PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008 – 2011.....	111
TABELA 18 –	MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008 – 2011.....	111
TABELA 19 –	MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008 – 2011.....	112
TABELA 20 –	MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008 – 2011.....	112
TABELA 21 –	MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008 – 2011.....	113
TABELA 22 –	MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008 – 2011.....	113
TABELA 23 –	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NOS PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR - 2008 – 2011.....	116

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
APAEs	–	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA	–	Bahia
CADS	–	Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais
CAEDV	–	Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Visuais
CAES	–	Centro de Atendimento Educacional Especializado – Área da Surdez
CEAPE	–	Centro de Apoio Pedagógico
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	–	Constituição Federal
CM	–	Constituição Federal
CMEI's	–	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
COMEP	–	Conferência Municipal de Educação de Pinhais
CONADE	–	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
CORDE	–	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEPA	–	Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
DESE	–	Departamento de Educação Supletiva Especial
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FIRJAN	–	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
GEEP	–	Gerência de Educação Especial e Psicopedagogia
GESPI	–	Gerência de Educação Especial e Inclusão
IBC	–	Instituto Benjamin Constant
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	–	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	–	IDH
IDHM	–	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
IFDM	–	Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	–	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

ISM	–	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PAC	–	Plano de Aceleração do Crescimento
PACA	–	Professor de Apoio à Comunicação Alternativa
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI	–	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	–	Produto Interno Bruto
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	–	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR	–	Paraná
PT	–	Partido dos Trabalhadores
RMC	–	Região Metropolitana de Curitiba
RME	–	Rede Municipal de Ensino
SCMB	–	Sistema Colégio Militar do Brasil
SEAIN	–	Seção de Apoio à Inclusão
SEAPE	–	Serviço de Apoio Psicoeducacional
SECAD	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECADS	–	Seção de Apoio às Deficiências Sensoriais
SEEA	–	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	–	Secretaria de Educação Especial
SENEB	–	Secretaria Nacional de Ensino Básico
SESPE	–	Secretaria de Educação Especial
SRMF	–	Sala de Recursos Multifuncionais
SRTFE	–	Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos
TGD	–	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ABREVIATURAS

a.C. – antes de Cristo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 APONTAMENTOS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANTERIORES A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	28
1.1 DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO.....	28
1.2 DIREITO À EDUCAÇÃO.....	34
1.3 AS BASES HISTÓRICAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	39
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	57
2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MARCOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.....	57
2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	71
2.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ.....	82
2.4 DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA....	86
3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS.....	91
3.1 CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO DE PINHAIS.....	95
3.2 A EDUCAÇÃO EM PINHAIS.....	99
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PINHAIS.....	103
3.3.1 As matrículas da educação especial em Pinhais.....	110
3.3.2 Serviços da educação especial e apoio.....	114
3.3.3 Formação inicial e continuada.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES.....	175

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem o propósito de analisar as políticas públicas de educação especial, na perspectiva da inclusão escolar¹, no município de Pinhais – PR, no período de 2008 a 2011, estabelecendo relação com a efetivação do direito à educação.

No Brasil, a educação escolar, ao longo dos anos, veio se constituindo como um dos direitos mais importantes da cidadania, conquistado por meio das lutas sociais e parlamentares, impondo sua institucionalização e abertura como dever do Estado. Mesmo diante de todos os avanços que se teve com a ampliação do acesso da população à educação básica, ainda permanecem ações discriminatórias em relação aos grupos minoritários (negros, indígenas, deficientes) e a existência de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens produzidos socialmente.

A matrícula de alunos com deficiência² na rede regular de ensino vem se intensificando a cada ano e as discussões em torno desse assunto são tratadas em

¹ De acordo com *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a, p. 10), a inclusão escolar constitui um paradigma “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola”. A inclusão pressupõe a alteração de práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência dos alunos da educação especial nas classes comuns de ensino e da disponibilização do atendimento educacional especializado.

² As pessoas que possuem alguma limitação física, cognitiva ou sensorial têm recebido diferentes denominações ao longo da história educacional brasileira. Para tanto, quando se fizer referência ao público-alvo da educação especial, neste trabalho, serão denominados como “pessoas ou alunos com deficiência”, conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006. Vale destacar que as normativas legais na atualidade consideram os sujeitos da educação especial como consta no documento da *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a). Tal documento define seu público-alvo como: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No documento, constam ainda os alunos com transtornos funcionais específicos, sem conceituá-los. O Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) e a Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009), Art. 3º reafirmam que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo definidos como público-alvo dessa modalidade de ensino: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade).

âmbito nacional. Os debates e o movimento sobre inclusão escolar surgem com a intenção de transformar as instituições educacionais na busca de uma educação de qualidade para todas as crianças, indistintamente.

A construção histórica da educação desses alunos baseou-se na segregação como forma de atendimento. A partir dos anos de 1970 é que as reformas educacionais começam a atingir a educação na perspectiva da inclusão, com maior ênfase na década de 90 do século XX, quando foram formuladas políticas no âmbito do Estado, influenciadas por declarações e acordos internacionais.

As pressões internacionais foram marcantes a partir da última década do século passado para que o Brasil colocasse em prática os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as lutas e reivindicações dos movimentos sociais relacionados às pessoas com deficiência³ também foram importantes para os avanços ocorridos relacionados ao direito à educação desses sujeitos.

Nas últimas décadas, verificou-se um avanço na formulação de políticas públicas inclusivas, sendo assegurados vários direitos relevantes para a educação especial por meio de normatizações. Dentre os documentos internacionais, pode-se citar a *Declaração de Jomtien* (1990)⁴, a *Declaração de Salamanca* (1994)⁵, a *Convenção de Guatemala* (1999)⁶ e a *Declaração de Montreal* (2001)⁷. E, dentre os

³ De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em 2006, entende-se por pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, art. 1º). Nessa perspectiva, a deficiência é considerada uma condição humana, que identifica um determinado grupo social o qual tem impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais.

⁴ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, no período de 5 a 9 de março de 1990, foi um dos movimentos que visavam ao cumprimento do direito à educação para todos.

⁵ A Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais contou com representantes de 92 países, dentre eles, o Brasil. Fundamentou-se em três marcos importantes: direito à educação, direito à educação das pessoas com necessidades especiais e proclamação do direito à educação integrada (que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo).

⁶ A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala, de 1999, reafirma a igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais às pessoas com necessidades especiais, objetivando integrar essas pessoas à sociedade.

⁷ Realizada em 2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, incita a participação do governo, das empresas e da sociedade como um todo no desenvolvimento de um cenário inclusivo a partir de planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares e interativos (APAEDF, 2006).

documentos nacionais, destacam-se a *Constituição Federal* (CF 1988)⁸, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI - 2008a).

Cury (2002) destaca que os diversos documentos internacionais assinados por países da ONU reconheceram e garantiram o acesso e o direito à educação dos seus cidadãos, causando um impacto na sociedade quando o que está inscrito na lei entra em choque com condições sociais adversas.

Assim, mesmo com a existência de todos esses documentos legais, os direitos das pessoas com deficiência ainda não estão garantidos na sua totalidade, pois implicam na constituição de uma rede de apoio e de serviços, recursos materiais e humanos capacitados e outros condicionantes para que o atendimento especializado seja realizado com qualidade e os objetivos da inclusão sejam alcançados com sucesso, ou seja, que não tenha o caráter substitutivo à escolarização comum como aparecia nos documentos legais anteriores à PNEEPEI (BRASIL, 2008a). Nesse contexto, as políticas públicas representam a possibilidade de colocar em prática as propostas apresentadas nos referidos documentos, fazendo com que os alunos com deficiência usufruam de seus direitos, dentre eles, de “serem incorporados pelas redes regulares de ensino em contraposição clara com as perspectivas anteriores de inserção em escolas e classes especiais para deficientes” (GÓES, 2009, p. 32).

Há muitos estudos e pesquisas sobre a inclusão escolar nas redes municipais de ensino (MANZINI, 2007; NUNES, 2009; CHIESA, 2009; LAGO, 2010; BERNARDO, 2010; TOSTA E BAPTISTA, 2010), sobretudo a partir da ampliação do número de matrículas desses alunos nas escolas regulares. Mesmo com todo esse material, investigações em relação às análises ou avaliações sobre a implantação das políticas públicas na educação especial ainda são poucas, particularmente após a implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), justificando a relevância social e científica desse estudo.

Torna-se importante destacar que essa política parte da concepção de que educação especial é

⁸ Após a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, a educação passou a ser considerada como um direito de todos (Art. 205).

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 22).

Durante muito tempo a educação especial era concebida como paralela à educação que era oferecida pelo ensino comum, ou seja, ela era oferecida em classes e escolas especiais, sendo substitutiva para aqueles que, por algum motivo, não conseguiam acompanhar o ensino regular. Com a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), percebe-se um deslocamento da compreensão da educação especial como substitutiva em direção ao entendimento de educação especial como modalidade transversal em relação a outras modalidades, níveis e etapas.

Essa política traz subjacente a ideia de que ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, “em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, rico/pobre)” (ROPOLI, 2010, p. 7).

Para Ropoli (2010), em ambientes excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, ao contrário da perspectiva inclusiva, que considera que as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e os alunos, por sua vez, não podem ser classificados em categorias definidas por características arbitrariamente escolhidas. É incorreto atribuir a certos alunos identidades que os mantenham nos grupos dos excluídos, entendendo as diferenças como resultantes da multiplicidade e não da diversidade. “Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade” (ROPOLI, 2010, p. 8).

Para a autora, a diversidade na escola comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica. Tal concepção reforça as atitudes de segregação. Na escola inclusiva, por sua vez, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. “Todos se igualam pelas suas diferenças” (ROPOLI, 2010, p. 8).

Assim, essa política impele os sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer tipo de categorização das deficiências e tem como objetivo principal garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou altas

habilidades/superdotação nas escolas regulares, não admitindo, portanto, qualquer forma de segregação. E visa garantir: “a oferta do atendimento educacional especializado⁹ (AEE)”; a “continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino”; a “promoção de acessibilidade universal”; a “formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado”; a “formação de profissionais da educação e comunidade escolar”; a “transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior”; e a “articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008a, p. 14).

A temática desta pesquisa *“Políticas de educação especial no município de Pinhais - PR”* está associada às reflexões e discussões sobre como as políticas educacionais têm garantido o direito à educação, particularmente dos alunos com deficiência, bem como indagações sobre processos de educação inclusiva em escolas públicas de educação básica. Além do mais, está relacionada ao interesse profissional desta pesquisadora, com vinte e cinco anos dedicados à educação pública, acreditando que a inclusão pode se constituir num processo de inserção do aluno na escola e que a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e qualidade de meios para todos.

O interesse pelo problema investigativo desta pesquisa nasceu da conjugação do trabalho da autora como pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), por dezessete anos, posteriormente ao ingresso na Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), responsável pela condução, planejamento e gestão dos estabelecimentos de ensino que integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), um dos subsistemas do sistema de ensino do Exército Brasileiro, onde a autora atuou como pedagoga por dois anos e meio e, atualmente, como pedagoga no Colégio Militar de Curitiba, instituição responsável em ofertar a educação básica, nos níveis fundamental, do 6º ao 9º ano, e médio, do 1º ao 3º ano, em consonância com a legislação federal e com as leis e regulamentos próprios do Exército Brasileiro.

⁹ A PNEEPEI (BRASIL, 2008a) entende que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 23).

Recentemente, o SCMB informou aos Colégios Militares (CM) que a partir de 2013, iria realizar modificações em sua legislação e proposta pedagógica no sentido de incluir alunos com deficiência. Frente à nova situação, a autora sentiu necessidade de atualizar e aprofundar os conhecimentos sobre as políticas de educação especial e como elas são implementadas visando a uma atuação futura com esse alunado, entendendo que a inclusão desses alunos envolve a participação desses indivíduos enquanto cidadãos possuidores de direitos e deveres. Mas a inclusão destes num sistema tradicionalmente seletivo e classificatório mostra-se muito mais complexa e não pode ser efetivada baseada apenas nas exigências da legislação e no desejo de algumas pessoas. Ela merece análises e reflexões, que examinem as circunstâncias, as contradições e as condições que a torne possível.

Sendo assim, optou-se por pesquisar as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal, devido a crescente importância desta esfera a partir do processo de municipalização do ensino fundamental, e da aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a).

Esta pesquisa parte do seguinte problema: De que forma foram implementadas as políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pinhais – PR, no período 2008-2011?

Para responder ao problema, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pinhais - PR e suas relações com a garantia do direito à educação. E tem como objetivos específicos:

- a) Discutir as políticas de educação especial e inclusão a partir de marcos legais e das relações com o direito à educação;
- b) Analisar as declarações internacionais e a legislação nacional que subsidiam a construção de políticas públicas da educação especial e de inclusão escolar no Brasil;
- c) Analisar as políticas de educação especial no município de Pinhais-PR, implementadas no período 2008 a 2011, e suas relações com o direito à educação.

Com relação aos estudos sobre processos de implementação de políticas de educação especial/inclusão escolar¹⁰, pode-se afirmar que a maior parte das produções, nos últimos dez anos, centra-se em formas de atendimento, serviços de apoio e projetos ou programas nas redes municipais de ensino¹¹. Destacam-se nesse grupo de pesquisas os trabalhos de Brizolla (2007); Bernardo (2010); Lago (2010); Soto (2011) e Joslin (2012).

O trabalho de Brizolla (2007) é um estudo das políticas públicas de inclusão no Rio Grande do Sul, de acordo com o cenário nacional de implantação de políticas de educação inclusiva. A autora realiza uma análise da configuração destas políticas, por meio do acompanhamento da implementação do *Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”*¹², em dez municípios-polo, revelando a viabilidade de construção de um adequado acompanhamento da implantação das políticas públicas de inclusão escolar.

O trabalho de Soto (2011) apresenta um estudo das políticas de educação especial no município de Feira de Santana – BA, sob a influência desse mesmo programa, lançado em 2003, pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, no período de 2003-2010, constatando que ao estabelecer o município como ator principal da política ratifica uma postura de desconcentração baseada na relação controle central/execução local, transferindo ao município a responsabilidade pela implementação sem transferir-lhe autonomia quanto às decisões.

A pesquisa de Bernardo (2010), por sua vez, investiga as políticas públicas de educação especial e inclusão no município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, conduzindo o foco de sua análise para os contextos onde se deram as fases de elaboração e de implementação das políticas de educação especial, relacionando

¹⁰ Para a obtenção de dados sobre os estudos realizados foram consultadas as seguintes bases de dados: Scielo, ANPED, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bibliotecas virtuais das universidades públicas brasileiras, banco de teses da CAPES. Para tanto, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “políticas de inclusão escolar”, “políticas de educação especial”, “políticas de educação especial e direito à educação”.

¹¹ TOSTA, E.I.L. e BAPTISTA, C.R. Políticas públicas de inclusão escolar em foco: uma análise sobre as pesquisas brasileiras (2001 – 2011). **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2010.

¹² Em 2003, o MEC lançou o *Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com o objetivo de prover todos os sistemas educacionais de condições para garantir a todos os alunos o “acesso à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade” (BRASIL, 2010, p. 14), por meio da formação de gestores e educadores.

com o direito à educação abrangendo o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Joslin (2012) investiga como a política de inclusão de alunos com deficiência foi colocada em ação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, fundamentada na abordagem do ciclo de políticas de Ball e da teoria da política em ação, bem como em autores que discutem o papel do Estado na definição de políticas educacionais. Conclui que a política de inclusão, no contexto analisado, está em construção e constitui-se em uma inclusão frágil, instável e marginal.

Ainda sobre políticas públicas de inclusão, destaca-se a tese de Garcia (2004). Seu trabalho possibilitou caracterizar e contextualizar a política educacional de inclusão de sujeitos considerados com deficiência no Brasil, identificar as referências teóricas das políticas de inclusão no debate nacional e internacional e verificar como a política de educação especial brasileira incorporou essas bases. A autora concluiu que as diretrizes políticas para a educação especial brasileira apregoam a existência de uma sociedade harmônica e coesa, apresentando estratégias para legitimar as desigualdades sociais segundo a lógica de mercado. Esse trabalho tem sido um referencial para as pesquisas na área.

Tosta e Baptista (2010), em seu artigo sobre análise da produção científica relacionada aos processos de implementação de políticas públicas de inclusão escolar no período de 2001 a 2011, concluíram que ainda persistem lacunas quanto à sistematização de dados sobre alunos e serviços. Segundo os autores, os trabalhos analisados demonstram a intensa relação entre as políticas centrais e locais e têm em comum a busca pela resposta sobre a seguinte indagação: qual é o lugar que a educação especial vem assumindo na construção de sistemas educacionais inclusivos?

Quanto ao município de Pinhais, destaca-se que ainda não há trabalhos de pesquisa específicos sobre a implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008a). Para o estudo neste município, parte-se dos seguintes pressupostos: 1) existem políticas de educação especial no Sistema Municipal de Educação de Pinhais na perspectiva da inclusão escolar e; 2) as políticas de educação especial no Sistema Municipal de Educação de Pinhais ainda são insuficientes para garantir a inclusão plena aos alunos com deficiência.

O presente estudo, de abordagem qualitativa-descritiva, apresenta, segundo Triviños (1987, p. 128-129), características específicas: a) parte do ambiente natural

como fonte direta dos dados e as descrições surgem do contexto pesquisado, impregnadas de significados, portanto, produto de uma visão subjetiva. Os resultados foram expressos com respostas dos sujeitos participantes da pesquisa e os dados foram analisados indutivamente. Buscando as raízes dos significados e suas relações a partir dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, pretendeu-se, ainda, organizar, descrever e analisar as políticas de educação especial numa perspectiva crítica.

Por meio de informações disponibilizadas no banco de dados do Censo Escolar de 2008 a 2011, IBGE (2010) e IPARDES, em 2011, foram realizados levantamentos sobre dados educacionais, sociais e econômicos relacionados ao município de Pinhais.

Os dados quantitativos foram analisados a partir de resultados numéricos e de frequência. Quando necessário foram apresentados também por meio de gráfico, quadros ou tabelas, relacionando referencial teórico e o pólo empírico, combinados com a análise de documentos que expressam as ações, contradições e transformações ocorridas nas políticas públicas de educação especial no município de Pinhais.

A abordagem quantitativa, como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos, possibilitou analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das políticas, utilizando-se, dessa forma, de números para complementar os resultados e fortalecer as interpretações.

Para atender aos objetivos propostos, buscou-se um aprofundamento teórico sobre direito à educação no geral e o direito à educação das pessoas com deficiência nas constituições brasileiras, em obras da produção acadêmica que tratam sobre o assunto e, por fim, sobre as políticas públicas de educação especial, especialmente a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), por meio de referencial teórico e de pesquisa documental.

Utilizando-se da análise documental como técnica de abordagem de dados, este trabalho analisa a Proposta Pedagógica Curricular – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (PINHAIS, 2010a), Lei nº 1.059/09 (PINHAIS, 2009a), Plano Municipal das Políticas de Atenção à Criança e ao Adolescente de Pinhais (PINHAIS, 2010b), Documento Base I COMEP (PINHAIS, 2010c), Deliberação nº 01/11 (PINHAIS, 2011a), que trata dos princípios e normas para a Educação Especial, modalidade da

Educação Básica para o alunado foco da Educação Especial, no sistema municipal de Pinhais, Instrução Normativa nº 002/2012 (PINHAIS, 2012a) e Instrução Normativa nº 003/2012 (PINHAIS, 2012b), fazendo um diálogo com a PNEEPEI (2008a) e outros documentos nacionais que a orientam: *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b); *Resolução nº 4*, de 02 de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o atendimento especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a).

Analisa-se também dados de matrícula da educação especial no município nas etapas da educação básica e na modalidade educação especial, coletados por meio do Censo Escolar de 2008 a 2011 e apresentam-se, ainda, os resultados e discussões levantados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e questionários (APÊNDICES B a F). As entrevistas foram realizadas com 6 diretoras de escolas de ensino fundamental regular que têm alunos com deficiência matriculados, a diretora da Escola Municipal de Educação Básica Elis de Fátima Zem, na modalidade educação especial, a Gerente de Educação Especial e Inclusão e a coordenadora do CADS. Os questionários foram respondidos por 3 pedagogas, 16 professoras das 6 escolas onde se realizaram as entrevistas com as diretoras e, ainda, 6 professoras da Escola Municipal de Educação Básica, na modalidade educação especial.

Realizou-se a análise e interpretação de dados, pautando-se pelos princípios da pesquisa qualitativa. Os dados levantados por meio das entrevistas foram transcritos na íntegra e submetidos à Análise de Conteúdo, concebida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

As respostas dos questionários também foram lidos e analisados tendo como referência Bardin (2011).

Observa-se que a análise é subjetiva, já que, como ressalta a autora, toda análise ou interpretação de dados é feita do ponto de vista do pesquisador e toda mensagem traz uma grande quantidade de informações sobre seus autores (filiações teóricas, concepção de mundo, interesses de classe, traços psicológicos,

motivações, expectativas etc.). Parte do pressuposto de que o que está escrito é o ponto de partida, a interpretação é o processo a ser seguido e a contextualização é o pano de fundo que garante relevância, contextualização e a interpretação com base no contexto.

A Análise de Conteúdo compreendeu três fases: num primeiro momento, procedeu-se à *pré-análise* que correspondeu à organização e sistematização das ideias a partir da *leitura flutuante*, que por sua vez “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Num segundo momento, após a leitura, houve a *exploração do material* e, finalmente, a adoção de procedimentos de codificação para o *tratamento das informações*.

A codificação compreendeu três escolhas, de acordo com o método: o *recorte*, isto é, a escolha das unidades de registro; a *enumeração*, ou seja, a escolha das regras de contagem e, por último, a *classificação e a agregação*, por meio da definição das categorias.

Conforme Bardin (2011, p. 134), “a escolha das unidades de registro e de contexto deve responder de maneira pertinente em relação às características do material e face aos objetivos da análise”. Unidade de registro, segundo a autora,

É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Há certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o ‘tema’, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a ‘palavra’ ou a ‘frase’ (BARDIN, 2011, p. 134).

As unidades de registro escolhidas formam a *palavra* e o *tema*. “Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema” (BARDIN, 2011, p.134). Ainda em relação ao tema, segundo a autora, “o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (BARDIN, 2011, p. 135).

Para Ludke e André (1986), ao serem estabelecidas unidades de registro na pesquisa, podem ser selecionados segmentos específicos do conteúdo para fazer a

análise e determinar a frequência com que a palavra, um tópico, um tema, uma expressão, um personagem ou um determinado item aparece no texto.

No primeiro momento do estudo exploratório das entrevistas e questionários, foram identificadas as palavras e temas a partir de cada pergunta.

Na medida em que as palavras e os temas apareceram, foram agrupados os indicadores. No Quadro 1, são apresentados os indicadores/temas utilizados como unidade de análise e a recorrência em que aparecem nos textos dos diretores, pedagogos e professores pesquisados.

PALAVRA/TEMA/INDICADOR	RECORRÊNCIA
Acessibilidade	31
Transporte	6
Formação inicial, continuada, formação específica	79
Trocas entre professor da sala regular e do AEE e especialistas	15
AEE, serviços da EE, fechamento da classe especial, reorganização da escola de educação básica na modalidade de EE	54
Apoio da família	5
Recursos materiais – pedagógicos	12
Recursos financeiros	13
Interface com a escola especial	23
Apoio à inclusão	20
Acompanhamento – rede de apoio	19
Adaptação curricular – flexibilização curricular	42
Preconceito – barreiras – resistência	18
Trabalho com as diferenças – aceitação – inclusão	20
Redução do número de alunos em sala	12
Recursos humanos	10
Definição do aluno foco da EE	4
Criação do CADS	9
Gestão da EE, responsabilidade dos órgãos responsáveis	5
Educação profissionalizante, terminalidade	4

QUADRO 1 – PALAVRAS/TEMAS/INDICADORES E RECORRÊNCIA DOS MESMOS
 FONTE: Organizado pela autora (2013)

Essa configuração dos temas possibilitou a elaboração das categorias.

Assim, a sistematização e a organização do conteúdo das mensagens obtidas nas falas das diretoras entrevistadas e dos participantes que responderam aos

questionários foram estabelecidas a partir de categorias baseadas também na metodologia de Bardin. Para a autora

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011, p. 147).

Segundo a autora, isso significa estabelecer relações entre dados do conteúdo de uma mensagem ou comparar esses dados a partir de uma teoria explicativa.

A partir dessas considerações, foi escolhido como critério de categorização o de *categorias temáticas*, por meio do agrupamento de palavras, temas ou indicadores, apresentados no quadro a seguir:

CATEGORIAS	PALAVRAS/TEMAS/INDICADORES AGRUPADOS
Serviços da EE e apoio	Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos Criação do CADS Recursos humanos Parcerias Reorganização da escola especial Redução do nº de alunos em sala Rede de apoio - estagiários Acessibilidade
Formação inicial e continuada	Formação inicial e continuada Formação específica Trocas entre professores da sala regular, do AEE e especialistas Necessidade de orientação para realizar adaptação curricular

QUADRO 2 – DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS

FONTE: Organizado pela autora (2013)

Após essa organização, realizou-se a análise dos dados por meio de interpretações e inferências.

Ainda, procurou-se estabelecer a relação com o direito à educação, partindo da compreensão de que não basta apenas matricular os alunos da educação especial na sala de aula regular, mas garantir meios para que eles permaneçam na escola e aprendam de fato. Assim, foram levantados dados que permitiram verificar

se esse direito de fato está contemplado nas políticas públicas de educação especial no município de Pinhais aos alunos com deficiência.

O trabalho está organizado em cinco partes. Na Introdução, encontram-se a delimitação do tema e do problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

O primeiro capítulo, *Apontamentos sobre o direito à educação e as políticas de educação especial anteriores a Constituição Federal de 1988*, enfatiza a inclusão escolar como direito à educação. Para tanto, delineia a trajetória dos direitos e sua progressiva evolução, situando o direito à educação escolar como direito social e como condição fundamental para acesso aos outros direitos humanos. Apresenta-se o movimento histórico sobre a política nacional referente aos alunos com deficiência até a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF), mostrando que o próprio movimento pela ampliação do acesso à escola dessas pessoas ocorre no movimento de universalização da educação fundamental.

No segundo capítulo, *Políticas públicas de educação inclusiva e o direito à educação a partir da década de 1990*, discutem-se as políticas de educação especial e inclusão até o momento atual, em especial, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a). São abordados também os conceitos exclusão/inclusão na dimensão social, a legislação nacional e as declarações internacionais.

O terceiro capítulo, *A política de educação especial no município de Pinhais*, apresenta o “lôcus da pesquisa”, nos seus aspectos históricos, geográficos, políticos e educacionais, bem como os resultados e a análise dos dados sobre a política de educação inclusiva na rede municipal de educação de Pinhais e a configuração da educação especial tomando como referência as categorias de análise.

As Considerações Finais apresentam discussões sobre os resultados e sugestões para aprofundamento de estudos nas políticas de educação especial no município pesquisado. Pressupõe-se que refletir sobre o conceito de inclusão escolar em termos de políticas educacionais é partir da compreensão de que a educação é um direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade sem qualquer tipo de distinção. Os resultados evidenciam que a configuração da educação especial no âmbito nacional e no estado do Paraná ocorreu com impasses e embates políticos, influenciando as transformações ocorridas nesta área na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais.

1 APONTAMENTOS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANTERIORES A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O presente capítulo trata do direito à educação, baseado na evolução dos direitos humanos, e de como esse direito é tratado nas constituições brasileiras e nos documentos internacionais. Apresenta a evolução do direito à educação das pessoas com deficiência com a intenção de discutir as políticas educacionais de educação especial a partir de marcos legais. A inclusão escolar é enfatizada como um direito social enquanto condição fundamental para acesso aos outros direitos humanos. Os conceitos apresentados tornam-se necessários para a análise de políticas públicas na educação especial.

1.1 DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Segundo Bobbio (2004, p. 5), os direitos do homem são históricos, ou seja, nascem de forma gradual a partir dos fatos sociais, políticos, econômicos e culturais de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico, decorrentes de lutas por condições mais justas ou por defesa de ideais, constituindo-se numa classe variável, ou seja, modificando-se a partir das mudanças das condições históricas e das lutas de classe numa determinada sociedade. Como produtos da civilização humana, os direitos são, portanto, históricos, podendo ser transformados e ampliados. Como exemplo dessa historicidade dos direitos defendida pelo autor, pode-se citar o movimento social das pessoas com deficiência, o qual conquistou diversos espaços na sociedade, mesmo tendo ainda muitos caminhos a percorrer e obstáculos a superar.

Portanto, parte-se do pressuposto de que não existem direitos fundamentais por natureza¹³. Eles se modificam de acordo com os interesses de uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

¹³ Segundo Bobbio (2004, p. 18), “direitos que foram considerados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações

Os direitos humanos têm como primeiro marco histórico, no século XVIII, as Declarações de Direitos dos Estados Norte-Americanos e da Revolução Francesa. Na França, em 1789, surge a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, como resultado das discussões em torno da realidade social e econômica da sociedade da época, com o desejo de se alcançar a igualdade social por meio da educação (LEME, 2011, p. 35).

No contexto evolutivo dos direitos humanos, é proclamada, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)¹⁴, reafirmando o direito de todos à educação. Assim, ela dispõe nos artigos a seguir:

Artigo I - Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo XXVI - I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Leme (2011, p. 38) faz uma crítica, afirmando que, “apesar de sua inegável relevância, o art. 26 manifesta, de certa forma, a manutenção do *status quo* ao mencionar os segmentos da instrução”. Promove a instrução mínima, para os pobres e a educação superior, baseada no mérito, para os ricos. Em contrapartida, segundo a autora, insere a dignidade no contexto da igualdade ao declarar que “todos os homens nascem livres e iguais” (art. I), além de reconhecer a solidariedade como valor universal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento importante na história dos povos ocidentais que reafirmam o direito à educação, foi aprovada por

contemporâneas”, enquanto que os direitos sociais são agora muito enfatizados nas declarações da atualidade.

¹⁴ Leme (2011, p. 38) afirma que a Declaração Universal dos Direitos Humanos cria espaço político para diferentes lutas pela igualdade de oportunidades, mas ela também delimita as reivindicações no quadro específico dos direitos humanos, do liberalismo dos direitos civis e do culto à lei como instrumento de vontade geral no constitucionalismo democrático.

48 Estados, na Assembleia Geral das Nações Unidas, representando um “sistema de princípios fundamentais da conduta humana”, aceito por todos, como afirma Bobbio (2004, p. 27). A partir desse momento, os direitos são protegidos, portanto, positivados e universais.

Para além dos direitos individuais, surgiu a partir desse momento a noção e a consciência dos direitos sociais, cujo campo está em contínuo movimento, trazendo novas demandas. Em relação a eles, Bobbio (2004, p. 21) assinala que

[...] todas as declarações recentes dos direitos do homem compreendem, além dos direitos individuais tradicionais, que consistem em *liberdades*, também os chamados direitos sociais, que consistem em *poderes*. Os primeiros exigem da parte dos outros (incluídos aqui os órgãos públicos) obrigações puramente negativas, que implicam a abstenção de determinados comportamentos; os segundos só podem ser realizados se for imposto a outros (incluídos aqui os órgãos públicos) um certo número de obrigações positivas.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos foram gerados outros documentos interpretativos ou complementares, especificando outras prerrogativas. Assim, em 20 de dezembro de 1952, a Assembleia aprovou uma Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher, prevendo a não discriminação em relação ao direito da mulher votar e ser votada e de ter acesso aos cargos públicos. Em 20 de dezembro de 1959, criou-se a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral. Em 20 de dezembro de 1963, foi aprovada uma declaração sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Dois tratados, denominados Pacto de Direitos Civis e Políticos e Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, também foram promulgados pela ONU, representando um desenvolvimento e uma determinação mais precisa da Declaração Universal.

De acordo com Dallari (2004, p. 38), o último pacto deve merecer maior atenção porque “se refere a situações problemáticas que exigem iniciativas do Estado e que implicam correção de injustiças históricas, ainda longe de serem superadas”. Nele são considerados três direitos fundamentais: à educação, à saúde e ao trabalho em condições dignas e justas. Estes são essenciais à condição humana para que todas as pessoas possam gozar dos demais direitos.

Mazzotta (2011, p. 210), ao reconstruir a trajetória histórica da educação especial no Brasil, constatou as influências das ações voltadas para o atendimento aos portadores de deficiência na Europa e nos Estados Unidos, caracterizando o

período de 1854 a 1956 por iniciativas oficiais e particulares de forma isolada. Portanto, no auge da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação especial não estava presente na política educacional brasileira. Somente a partir de 1957, ela surge por meio de iniciativas oficiais (MAZZOTTA, 2011, p. 211).

No Brasil, todos os direitos fundamentais estão reconhecidos e garantidos na Constituição Federal de 1988 (CF), alicerçada em Princípios Fundamentais como da Dignidade da Pessoa Humana, da Igualdade, da Função Social da Propriedade, dentre outros, ratificando as Convenções e Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

Estão presentes também na CF 88 os direitos da cidadania. Estes, segundo Soares, advindos da mesma experiência histórica,

[...] dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um Estado, no qual uma Constituição estabelece os controles sobre os poderes constituídos e define quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal, etc. (SOARES, 2004, p. 51).

Assim, embora decorrentes dos valores universais, historicamente estabelecidos, os direitos de cidadania dependem de decisões políticas e seu conceito tem sofrido modificações. Entendida enquanto direito a ter direitos, Marshall (1967) concebe a cidadania composta pelos direitos civis e políticos e pelos direitos sociais. Estes foram conquistados no século XX e demandam uma presença mais forte do Estado para serem realizados.

Para o autor, a cidadania implica igualdade de oportunidades e de condições e o seu exercício minimiza as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, o direito à educação das crianças está relacionado com a cidadania. Enquanto cidadãos estão em processo de formação.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram marcadas pela negação desse direito, conforme afirma Mazzota¹⁵ (2001, *apud* Nunes, 2009), simbolizando a negação da condição de cidadãos. A educação era entendida como um “pré-requisito necessário à liberdade civil”. Os direitos civis podiam ser usufruídos pelas

¹⁵ MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

peessoas inteligentes que soubessem ler e escrever. As pessoas com deficiência, por sua vez, eram vistas como desprovidas de capacidade intelectual, portanto, inúteis.

Jannuzzi, em sua obra *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, publicada em 2004, descreve como se organizou a educação escolar, formal e intencional aos alunos com limitações físicas, fisiológicas e intelectivas, fundamentando-se na ideia de que “o modo de pensar, de se agir com o deficiente depende da organização social como um todo, na sua base material” (2004, p. 1), utilizando-se de documentos governamentais federais que orientam as políticas públicas. Mostra a especificidade da educação especial no contexto da “regular”, inserida na organização social brasileira, na sua base material e cultural, no mundo globalizado.

A autora aponta que a educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente no conjunto dos movimentos que lutavam pelos ideais liberais no Brasil do fim do século XVIII e começo do século XX. O atendimento ao deficiente iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares, nas primeiras décadas do século XVIII, porque anteriormente, até o fim da idade média, as pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte ou mortas.

Por muito tempo, a educação dessas pessoas foi secundarizada, ficando a cargo das iniciativas oficiais e particulares isoladamente (MAZZOTTA, 2011, p. 28). Somente a partir de interesses particulares e familiares se intensificou a luta pelo direito à educação desse grupo, através de associações ou entidades filantrópicas.

Para Dallari (1998, p. 14), a “cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. Portanto, exercer a cidadania significa estar apto para intervir na sociedade, ter acesso ao que ela oferece para que não se viva à margem dela. Nessa perspectiva, a cidadania é uma forma de inclusão social. E a negação do direito à educação das crianças, deficientes ou não, representa a negação da condição de cidadãos.

Dutra (2006, p. 70), ao abordar sobre as políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial, afirma que “o que se torna fundamental na abordagem das políticas públicas pensadas a partir dos pressupostos éticos da inclusão social é o princípio democrático da educação enquanto exercício de cidadania”. Para o autor ela “se efetiva mediante a ação concreta do Estado na garantia dos direitos e a ação dos indivíduos na sociedade” (DUTRA, 2006, p. 70). Não por ações assistencialistas

que têm permeado alguns conceitos em torno da educação especial, mas através de atos que pressupõem o acesso à educação dos alunos com deficiência articulado com a questão da qualidade no processo educacional.

Importa, inicialmente, para esta pesquisa a análise do direito à educação. Esta concebida enquanto processo capaz de tornar humanos os seres humanos.

Sobre o levantamento bibliográfico realizado, é possível afirmar que há uma variedade de significados e conteúdos relacionados à expressão “direito à educação”. Podem ser agrupados três grandes blocos de significados: “um, o direito à educação escolar, formal, institucionalizada, como dever do Estado, da sociedade e da família, significando acesso e permanência na escola” (LENSKIJ, 2006, p. 26). Essa interpretação analisa o direito à escola sob a perspectiva dos direitos constitucionais e dos Direitos Humanos, cujo enfoque dominante é o legal, vinculados à legislação educacional. No segundo bloco, “o direito à educação está relacionado aos direitos das crianças e adolescentes no interior da escola e da sala de aula”. Direito de aprender no ritmo próprio do aluno e que está vinculado aos direitos de cidadania, conforme traz a literatura francesa nos estudos de Dubet (1992). Os estudos relacionados a esta concepção tratam sobre o direito à qualidade do ensino na escola, baseando-se em indicadores de rendimento e produtividade da escola (LENSKIJ, 2006, p. 26).

Uma terceira vertente, segundo Lenskij (2006, p. 27), é a “Educação em Direitos Humanos”, entendida também como um direito à educação. Enfoca a educação para a cidadania e pretende instituir “uma cultura da paz, tolerância e respeito entre todos e com todos, a ser vivido e partilhado no cotidiano”.

Esta pesquisa terá como foco a primeira interpretação ao analisar as condições de efetivação do direito à educação do aluno foco da educação especial a partir dos dispositivos legais, entendendo que eles se constituem em importante fonte reguladora do direito e do bem-estar social.

Discutem-se a seguir alguns elementos teóricos que tratam da relação entre os seguintes temas: o direito à educação e seu aparecimento nas constituições brasileiras, bem como o estabelecimento do direito à educação das pessoas com deficiência, visando constatar em que momento o atendimento a essas pessoas foi incorporado pelas políticas educacionais.

1.2 DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação, contemplado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e concebido como um direito fundamental de natureza social, mais do que uma exigência contemporânea, ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, corresponde a valores da cidadania social e política, sendo mais amplo do que o direito à escola e que engloba o acesso a espaços de participação, poder de decisão, acesso à informação, cultura e oportunidades de aprendizagem.

Ou seja, “a garantia do direito à educação abre a porta para outros direitos, enquanto a sua negação traz consigo a negação de outros direitos e a perpetuação da pobreza” (SACAVINO, 2006, p. 457).

Dentre os direitos sociais, o direito à educação básica é um espaço relevante na garantia de um futuro melhor para todos e constitui-se, portanto, num bem público porque representa a forma mais estendida de socialização das crianças.

A partir da Constituição Federal de 1988 e alterado pela emenda constitucional nº 1, de 1996, o ensino fundamental torna-se obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos, sendo, portanto, considerado um direito público subjetivo. Nesse sentido, o poder público pode ser responsabilizado juridicamente caso não atenda a esse princípio constitucional. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino passam a abranger alunos dos 4 aos 17 anos. Esta emenda foi ajustada recentemente pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, ficando com a seguinte redação:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio (BRASIL, 2013a, Art 4º).

Essa mudança legal determina a elevação do ensino obrigatório para quase toda a educação básica e traz implicações quanto a iniciativas públicas e ações pedagógicas, com apoio legal para a sua efetivação, pois durante muito tempo, o direito à educação gerou a obrigatoriedade escolar ao cidadão e não ao poder

público de fornecer a educação para todos. A partir dessa alteração na legislação, portanto, ocorre uma ampliação do dever constitucional do Estado em relação à educação, ampliando o direito subjetivo do cidadão em requerer a efetivação deste direito educacional obrigatório. Contudo, esta obrigatoriedade está vinculada a uma faixa etária (dos 4 aos 17 anos) e não à etapa de um ensino específico (ensino médio, por exemplo). Assim, um aluno pode reprovar várias vezes e ter 17 anos ainda no ensino fundamental. Neste caso ele não é obrigado a cursar o ensino médio.

Pode-se inferir, portanto, que houve a preocupação com o atendimento da demanda quantitativa a partir da ampliação da obrigatoriedade e universalização dos 4 aos 17 anos. Entretanto, vale destacar que o atendimento relacionado à qualidade do ensino é um desafio e um referencial para análise das políticas em curso, pois o direito à educação abrange não só a garantia do acesso e da permanência na escola, mas também do padrão de qualidade, previsto no inciso VII do artigo 206.

O direito à educação é reconhecido tanto no cenário nacional quanto no internacional. No plano internacional, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, em seu artigo 13, afirma:

Os Estados-partes no presente pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (COMPARATO, 2004, p. 353).

Mas como se trata de um direito reconhecido, “é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2002, p.246).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, afirma que

a educação direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 195).

Nesse sentido, o texto legal indica os direitos, os deveres, as proibições, enfim, as regras, causando impacto no cotidiano das pessoas. Segundo Cury

A lei acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha; nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002, p. 247).

Entre os educadores é reconhecida a importância da lei porque ela se tornou um instrumento de luta. Certamente, a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece repentinamente. Trata-se da história da produção de um direito, presente de forma mais clara no nascimento da sociedade moderna. Nesse contexto, conforme Cury,

[...] a instrução é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos (CURY, 2002, p. 248).

De acordo com esse princípio, cada pessoa deveria ser capaz de garantir a si mesma e a seus dependentes, não cabendo a intervenção do Estado, como afirma Oliveira (2000, p. 160).

E uma das condições para se chegar a essa racionalidade é a instrução. Mas como nem sempre o indivíduo é consciente desse valor, cabe a quem representa o interesse de todos, portanto, ao Estado, oportunizar o acesso a esse valor.

Decorre disso o fato da instrução se tornar pública como função e dever do Estado e, conseqüentemente, gratuita, de modo a ser acessível a todos. E, nesse sentido, o direito à educação escolar vai sendo concebido lentamente como herança da civilização humana.

Para Marshall (1967, p. 73), a história do direito à educação escolar é semelhante à luta por uma legislação protetora dos trabalhadores da indústria nascente, pois, em ambos os casos, foi no século XIX que lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania.

Segundo Marshall, “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”. Assim destaca o autor:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHAL, 1967, p. 73).

E o Estado, por sua vez, seguindo essa linha de raciocínio, deve assegurar condições para que seus cidadãos ajam de acordo com as suas próprias decisões. Emerge, assim, uma forma diferente de ver a relação política, agora, sob o ângulo do cidadão. “Passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão” (BOBBIO, 2004, p.2).

Desse modo, a educação primária pública do século XIX foi relevante em favor da restauração dos direitos sociais da cidadania no século XX.

Assim, o direito à educação, como direito garantido em lei, é atual e remonta ao final do século XIX e início do século XX. É produto dos processos sociais reivindicados por segmentos das classes trabalhadoras que viam a educação como um canal de acesso aos bens sociais, à luta política e à emancipação das pessoas ante a ignorância. Diante disso, ela era vista, como aponta Cury (2002, p. 254), ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais – ora como fazendo parte de cada um dos três. O autor destaca que:

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjugação dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX (CURY, 2002, p. 254).

Em muitos países, como a França, por exemplo, o papel do Estado, no que tange à educação, é reconhecido, sendo esta compreendida como um serviço público e inserida, inclusive, dentro do princípio da laicidade.

No Brasil, esse reconhecimento do ensino fundamental como um direito remonta a 1934 e como um direito público subjetivo desde 1988.

O reconhecimento do dever do Estado para com o direito à educação de todos, do ponto de vista legislativo, surge pela primeira vez na Emenda Constitucional de 1969, em seu artigo 176, e a primeira referência ao direito à

educação de pessoas com deficiência apenas na Constituição Federal de 1988, Seção I, do Capítulo III, artigo 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A ideia da educação como direito, segundo Dias (2007, p. 444), ganha contornos e assume configurações diversas, matizadas por aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos que permearam e, por vezes, definiram seus conteúdos e processos.

Assim, o direito à educação foi contemplado em nossas constituições, mesmo que de diferentes maneiras. Naquelas outorgadas, a educação teve um papel secundário porque existia a compreensão de que a responsabilidade de educar era dos pais e da sociedade civil. Nas Constituições promulgadas, exceto na primeira Constituição republicana, a educação teve um espaço mais destacado. Na Constituição de 1988, por exemplo, a educação é considerada responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, devendo propiciar ao educando o pleno desenvolvimento enquanto pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205 da atual Constituição Federal). Trata-se, pois, de rever a trajetória da educação nas constituições brasileiras, desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição de 1988, considerando-as como documentos-chaves para a compreensão do contexto e dos temas relacionados ao direito à educação e à educação dos alunos com deficiência.

Nas pesquisas educacionais, as constituições representam um tema constante. Os estudos abordam sua evolução (FÁVERO, 2001), Constituintes e Constituições específicas (CURY, 1996), contexto histórico (VIEIRA, 2007), repartições de competências (TEIXEIRA, 2008), o direito à educação da população abrangida pela educação especial (GÓES, 2009), para citar apenas alguns. Eles ilustram a importância dos textos constitucionais na análise da política educacional em nosso país.

Segundo Vieira (2007, p. 3), “os textos das constituições merecem ser interpretados à luz dos contextos em que são produzidos”. Tal procedimento permite a compreensão das mudanças ou permanências na educação brasileira.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa apresenta a seguir uma reflexão sobre os dispositivos relacionados ao direito à educação e à educação dos alunos com deficiência nas diversas constituições brasileiras, considerando os

aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais de cada período e as influências dos documentos e acordos internacionais.

1.3 AS BASES HISTÓRICAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para compreender a construção da escola inclusiva, torna-se necessário acompanhar a história da Educação Especial e como ela foi tratada nas normas legais brasileiras, paralelamente à inscrição do direito à educação.

Até o século XVI, o que se pensava sobre as pessoas com deficiência estava ligado ao misticismo e ocultismo. Elas eram marginalizadas e ignoradas pela sociedade (MAZZOTTA, 2011, p.16). Qualquer pessoa que nascesse com algum tipo de deficiência era isolada de seu grupo social, sendo colocada em asilos, conventos ou hospitais psiquiátricos (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2006). Somente no século XVI é que se dá o início da história da educação especial de forma muito rudimentar, com o engajamento de médicos e professores.

Com o fortalecimento da igreja católica, na Idade Média, o homem passou a ser visto como criatura divina. Nessa perspectiva, as pessoas deficientes eram tidas como seres castigados ou escolhidos por Deus, e a sociedade, por sua vez, começou a engajar-se para proteger essas pessoas (JOSLIN, 2012).

A partir do advento do capitalismo, a igreja católica é enfraquecida. Surgem novas relações de trabalho, mudando a configuração econômica e política da sociedade. Houve avanços nas ciências da natureza e na medicina, influenciando a criação de instituições de caráter assistencial e filantrópica na Europa. Essas instituições preparavam os deficientes para o trabalho manual e industrial.

No Brasil, a Constituição do Império, foi promulgada por D. Pedro I em 1824, no período subsequente à Independência. O contexto histórico, social e político que sustentava o regime colonial era o da ascensão do “ideário anticolonialista, apoiado em um liberalismo difuso”, conforme Chizzotti (2001, p. 32), organizado de forma precária pelo Partido Liberal Brasileiro e formado por comerciantes, proprietários das províncias e nativos dos centros urbanos. Em contraposição, está o Partido

Português ou Realista, composto, segundo o autor (2001, p. 32), “por reinóis, militares, burocratas, comerciantes”, favoráveis ao antigo regime colonial.

A educação foi tratada na Assembleia Constituinte de 1823 no sentido de dar uma unidade orgânica à instrução pública. Todavia, as discussões eram continuamente desviadas para temas de menor importância. Enfatizou-se a criação das universidades, cujo acesso era possibilitado apenas aos membros da nobreza e da burguesia, reforçando o caráter elitista da educação brasileira.

A Constituição de 1824 trouxe apenas dois parágrafos de um único artigo sobre educação. Estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos no artigo 179, em seu § 32. Inseriu, ainda, a criação de colégios e universidades (art. 179, § 33) na relação dos direitos civis e políticos. Isso revela, por um lado, a pouca preocupação com a educação naquele momento político. Por outro lado, foi fundamental a referência à ideia de gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, tema não contemplado pela Lei de 15 de outubro de 1827¹⁶ ou pela Constituição de 1891.

Em relação às pessoas com deficiência, a Constituição prescreveu a proibição do voto. Com isso, elas foram excluídas de exercer o direito social de escolher os seus governantes (JANNUZZI, 2004).

Somente a partir do século XIX, com medidas mais abrangentes adotadas pela Europa e estendida a outros países, é que essa população passa a ser atendida de maneira mais eficiente. Inicialmente, é criado, em 1854, o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), pelo Decreto nº 1320, de 24 de janeiro de 1891, e, alguns anos depois, o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM)¹⁷, ambos sob a manutenção e administração do poder central. Inicialmente, o atendimento aos cegos e surdos era precário, demonstrando a falta de interesse do império na educação dos deficientes, uma vez que eles não eram necessários como mão de obra compulsoriamente escrava, nem como ideologização, visto que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa (JANNUZZI, 2004, p. 20). Essa pouca preocupação estende-se também ao ensino fundamental, uma vez que a elite no

¹⁶ Carta de Lei pela qual o imperador mandou executar o decreto da Assembleia Geral Legislativa sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

¹⁷ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (D.O. de 18 de dezembro de 1981).

poder contratava professores particulares para seus filhos e não havia pressão social de grupos que lutassem pela educação pública.

Para a aristocracia rural os trabalhadores, os quais utilizavam enxada e arado, não precisavam de educação. O voto era censitário, vinculado à renda anual, e dela também dependia poder se eleger. Os movimentos populares que reivindicavam pela educação só surgiram posteriormente.

O atendimento ao deficiente mental é defendido pelo doutor Bourneville, o qual lutou pela laicização dos hospitais, pela provação de um fundo para criação de um serviço especial para crianças anormais e pela regulamentação e implantação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris. O trabalho desse médico teve forte influência no Brasil, havendo registros da possibilidade da existência desse atendimento na rede regular no fim do século XIX (JANNUZZI, 2004, p. 18).

Assim, a educação do deficiente vai sendo influenciada pela medicina, por meio da atuação dos médicos. E a deficiência, principalmente a mental, é então relacionada a problemas básicos de saúde. Os médicos organizaram as primeiras agremiações profissionais, facilitando a divulgação teórica em torno da deficiência mental, realizando pressões na organização de serviços do governo, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos e “congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos” (JANNUZZI, 2004, p. 36).

Deste modo surge a vertente *médico-pedagógica* para o atendimento aos deficientes, mantendo a segregação dos mesmos, mas com o cuidado de não “limitar o auxílio a essas crianças ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos” (JANNUZZI, 2004, p. 37). Havia a preocupação no campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma de vida do grupo social.

Estabelece-se, então, na educação do deficiente, a segregação versus integração na prática social mais ampla (JANNUZZI, 2004, p. 38). A seleção dos deficientes ou anormais, feita pelos médicos, baseava-se no grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade e na observação da atenção e memória,

classificando-os dentro de uma catalogação de anormalidade: anormais intelectuais, os morais e os pedagógicos¹⁸.

A Constituição Republicana de 1891, segundo Vieira (2007, p. 4), é “produto de uma República marcada por contradições” e “assinalada por conflitos entre deodoristas e florianistas”, que “representam os dois segmentos das forças militares que tomam o poder”. Essa lei não se referiu à gratuidade do ensino, mantendo a descentralização herdada do Ato Adicional de 1834, o qual delegou a responsabilidade pela educação às províncias. Ela se preocupou mais com questões de ordem formal, como estabelecer competências. Um dos maiores avanços dessa Constituição, caracterizado pela separação entre Igreja e Estado, foi a determinação do ensino leigo em todas as instituições públicas, prevista no capítulo que tratava dos direitos e garantias dos cidadãos (art. 72, § 6º), trazendo uma temática que se fará presente ao longo da história e assinalando a diferença entre católicos e liberais¹⁹.

Essa Constituição ainda proíbe o voto aos analfabetos (art. 70, § 1º), o que representa uma exclusão do direito à cidadania, superada somente na Constituição de 1988. Ela expressa claramente, ainda, a exclusão plena dos deficientes, uma vez que declarava que eles tinham seus direitos de cidadão suspensos, não havendo para eles qualquer perspectiva de direito à educação regular ou inclusiva.

Em 1929 é organizada a primeira equipe multidisciplinar, formada por psiquiatra, pedagogo e psicólogo, para trabalhar com os deficientes, crescendo, dessa forma, a influência da *psicologia* e da *pedagogia* no trato com essas crianças. Acreditava-se que elas deveriam ser educadas em classes segregadas, utilizando-se da técnica escalonada de Binet²⁰.

¹⁸ Jannuzzi (2004, p. 40-42) descreve que o critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a atenção e a memória. Havia a preocupação em estabelecer uma catalogação de anormalidade: os *anormais intelectuais* seriam os tardios e também os precoces, com exagero das faculdades em comparação com os da sua idade; os *anormais morais* eram subdivididos entre os que tinham tara moral dependente de anomalia intelectual, que viciados se aproveitariam do tratamento médico-pedagógico, o que não aconteceria com os viciosos, nos quais a inteligência poderia ser brilhante, mas a educação nem sempre aproveitava. E *anormais pedagógicos* seriam os dotados de inteligência e instrução em grau inferior à sua idade, por descuido ou defeito pedagógico.

¹⁹ A partir da Proclamação da República, o ensino tende a perder a influência religiosa, pois a liberdade de pensamento reivindicada nas escolas e pelos liberais no poder significava a não introdução do ensino religioso. Para saber mais, ver FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituições brasileiras: 1823 – 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

²⁰ Jannuzzi (2004, p. 47) faz referência à técnica escalonada de Binet, uma metodologia para corrigir as faculdades mentais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade.

Segundo Jannuzzi (2004, p. 48), a defesa dessa educação foi feita em nome de “ordem e progresso”, evitando-se a formação de criminosos e desajustados e não atrapalhando os normais. Acreditava-se que as causas da anormalidade seriam geralmente a hereditariedade, sífilis, embriaguez, tuberculose, sem que houvesse um aprofundamento em questões mais estruturais.

Outra vertente, a *psicopedagógica*, por meio da aplicação da escala métrica de inteligência de Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961), publicada em 1905, selecionava deficientes mentais, baseando-se nos critérios de aproveitamento escolar. O objetivo era medir o desenvolvimento da inteligência das crianças tomando como base a idade mental. É a escola classificando-as em “normais” e “anormais”.

Jannuzzi (2004, p. 53) expõe que

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam os manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daquele cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. A educação deveria preparar a criança para a vida moderna, “segundo a grande laboriosidade e aptidão que revele”.

Essa concepção defendia que não se tratava de mudar os conteúdos ministrados na escola. Para Binet o problema estava na criança e não no processo pedagógico. Tal ideia influenciou fortemente as escolas aqui no Brasil, trazendo o conceito de debilidade mental. A preocupação com os testes de inteligência foi ampliada a partir de 1920, sendo o trabalho de Binet e Simon (1929) traduzido por Lourenço Filho.

Por volta de 1920 passa a ter grande relevância no Brasil o movimento da Escola Nova, a qual defendia o ensino público para todos, visando alcançar uma sociedade igualitária, sem privilégios. São criadas as instituições especializadas e, após 1920, Decroly e Maria Montessori desenvolveram uma proposta educativa para crianças com necessidades especiais, respeitando-se a individualidade das crianças, em que todas são consideradas e valorizadas por suas diferenças.

Jannuzzi (2004, p. 68) aponta que, a partir de 1930, “a sociedade civil passa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência”. São criadas escolas junto a hospitais e ao ensino regular e entidades

filantrópicas especializadas, visando atender à peculiaridade desses alunos. Surgem formas diferenciadas de atendimentos em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, na maioria das vezes, particulares. Tudo isso acontece no contexto do aumento da industrialização no Brasil.

A autora destaca que, nesse período, muitos educadores envolvidos com a educação de deficientes, empregam a expressão *ensino emendativo*. Tal expressão é originada de *emendare* (latim) que significa corrigir falta, tirar defeito (JANNUZZI, 2004, p. 70). Ela representou o sentido das políticas e providências da época para a educação das pessoas com necessidades especiais.

Nascida num contexto preparado pelos movimentos sociais da década anterior, a Constituição de 1934 foi uma das constituições brasileiras que mais reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento sociocultural do país. Houve a inserção de um capítulo especial sobre família, educação e cultura. Garantia-se, assim, o direito à educação para todos, responsabilizando a família e os poderes públicos e assegurando a gratuidade do ensino primário integral e a sua frequência obrigatória. Volta à cena, segundo Cury, Horta e Fávero (2001, p. 12), o papel da União, em torno do qual há o consenso de que o poder público não pode se omitir em relação ao ensino fundamental. Entretanto, no texto constitucional de 1934, esse papel é codividido entre o Estado e outras instituições, especialmente a família. À União competia um papel supletivo, quando não houvesse recursos e/ou iniciativas suficientes, “abrindo-se a possibilidade do subsídio público ao aluno carente de recursos, através do sistema de bolsas de estudo em instituições privadas, se comprovada a insuficiência do sistema de ensino público”, como afirma Rocha (2001, p. 128). Isso, naturalmente, como forma transitória de fazer valer o postulado do direito à educação, enquanto não houvesse um sistema público capaz de abranger a todos.

Tal procedimento se daria por meio da articulação de um Conselho Nacional de Educação, responsável pelo Plano Nacional de Educação, com os vários Conselhos Estaduais de Educação. Ao lado das ideias liberais estão expressas também as conservadoras, tais como o apoio irrestrito ao ensino privado por meio da isenção de tributos (art. 154). Pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação (art. 156) e formação de fundos de educação (art. 157).

Em relação aos deficientes, o novo texto não exclui ou suspende o direito de cidadão. Entretanto, a suspensão dos direitos políticos, que antes era atribuída aos

portadores de incapacidade física e moral, será imposta aos que apresentarem incapacidade civil, o que compreendia a incapacidade absoluta (portadores de deficiência mental) e a incapacidade relativa (ébrio, excepcionais e pródigos). Portanto, os deficientes físicos não estavam excluídos nesse período.

Os recursos financeiros destinados a essas pessoas eram distribuídos apenas aos institutos IBC e ISM. O governo não assume e passa a subsidiar entidades filantrópicas. Surgem associações como a Sociedade Pestalozzi²¹, em 1932, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), a partir de 1954, que são as grandes propulsoras da educação especial, crescendo, dessa forma, a atuação do setor privado, o qual influenciará fortemente nas políticas. O setor governamental, por sua vez, vai promovendo campanhas de reabilitação com o objetivo de integrar os deficientes ao mundo do trabalho.

Para Jannuzzi (2004, p. 90), as campanhas representavam

[...] uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, uma vez que aceitava voluntariado, verba ainda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento.

O Estado Novo outorgou uma nova Constituição, a de 1937, inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus. Tal ato significou um retrocesso porque, segundo Golin (2005, p. 8), “privilegiava o texto à subsidiariedade do Estado como provedor da Educação, somente àqueles deficientes de recursos, numa clara inspiração privatista”.

A preferência pelo ensino particular demonstrava a intenção do governo de Getúlio Vargas em se eximir da responsabilidade no que se refere à educação, tornando-a, desse modo, responsabilidade exclusiva das famílias e da sociedade civil.

Segundo Vieira (2007, p. 8), é clara a concepção da “educação pública como aquela destinada aos que não puderam arcar com os custos do ensino privado”. Por ocasião da matrícula era exigida uma contribuição mensal. Destacava apenas o ensino vocacional e profissional, para o qual a política educacional, no Estado Novo,

²¹ Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, veio para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais e, em 1932, fundou a Instituição Pestalozzi neste estado, influenciando as ações ligadas à educação especial no Brasil. Outras instituições foram criadas em outros estados brasileiros.

estava inteiramente orientada de acordo com as reformas encaminhadas por Gustavo Capanema²². E com relação à educação especial, a nova Constituição não apresentou qualquer alteração em relação à anterior.

Em 1946, houve avanços. Após a Segunda Guerra Mundial, o debate na Constituinte é marcado por uma intensa luta social em curso, representada por uma escalada grevista, segundo Oliveira (2001, p. 162). A Constituição, promulgada após o fim do Estado Novo, procurou restabelecer a ordem democrática e, em relação à educação, resgatou o modelo educacional presente na Constituição de 1934 e que fora completamente esquecido pela Carta outorgada em 1937. Estabeleceu a obrigatoriedade do “ensino primário oficial”, expressão empregada pela primeira vez em um texto legal. O Estado deveria assegurar a oferta de ensino público em todos os níveis, sendo, no entanto, livre o ensino pela iniciativa particular desde que respeitadas às leis reguladoras. Determinou, ainda, que a União seria competente para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, modificando sensivelmente a centralização das políticas educacionais adotada por Getúlio Vargas.

Jannuzzi (2004) aponta para o fato de que até a Constituição de 1946 não havia uma preocupação com o direito à educação, relacionado ao desenvolvimento de habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência. Em determinados momentos históricos, havia preocupação com a caridade e o assistencialismo a essas pessoas e, em outros momentos, o foco estava em curar essas pessoas de suas deficiências. Tais preocupações revelam o conceito que a sociedade tem em relação a elas, ora denotando um processo de exclusão, ora de aceitação de suas deficiências. Essa lei, ainda, garantiu recursos públicos à iniciativa privada voltada à educação dos excepcionais.

No período compreendido entre 1948 a 1961, os debates em torno de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram intensos. Contudo, essa lei representou uma redução da disposição dos poderes públicos para que a obrigatoriedade do ensino primário fosse cumprida.

Os anos de 1950 e 1960 foram marcados por debates ideológicos nos quais se faziam presentes a relação educação e desenvolvimento, “voltada para a

²² A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora.

formação do homem brasileiro, tendo em vista as tarefas do crescimento econômico” (FÁVERO, 2001, p. 242).

Nesse período, o governo federal investiu em *Campanhas* vinculadas ao MEC (JANNUZZI, 1992; MENDES, 2010; MAZZOTTA, 2011), visando prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas. Voltada para a educação e assistência dos deficientes auditivos, a primeira foi denominada Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, em 1957. A segunda, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão – CNERDV, em prol dos deficientes visuais, ocorreu em 1958. E, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais – CADEME. Tais campanhas foram perdendo força até a sua extinção em 1963, devido a limitações políticas e à insuficiência dos órgãos públicos na provisão de condições, abrindo-se, assim, espaço para as instituições assistenciais e filantrópicas nos anos de 1960 e 1970 (KASSAR, 1999).

Nesse contexto, surge um grande movimento em defesa da escola pública, “liderado por educadores da velha geração dos ‘pioneiros’²³, com a participação de profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais” (SILVA, 2005, p. 83). O referido movimento defendia a universalidade da educação, a obrigatoriedade escolar e a gratuidade do ensino. No centro do debate em torno da escola pública, surge a tensão entre o público e o privado. Para Teixeira (1957, p. 80), a educação obrigatória, gratuita e universal só poderia ser ministrada pelo Estado, uma vez que confiada aos particulares, estes só poderiam oferecê-la aos que tivessem posses, contribuindo dessa forma para a perpetuação das desigualdades sociais. O autor via a escola pública como direito de todos, sobretudo das classes trabalhadoras.

Em relação às pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024/61, apontada por Mazzotta (2011) como o marco inicial das ações oficiais do poder público, começou a abrir as portas para a educação especial no universo jurídico-legal ao estabelecer que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, Art. 88), sendo que a expressão

²³ Os pioneiros eram intelectuais que participaram da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, o qual propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

“no que for possível” limitou as definições dessa lei. Sinaliza, ainda, que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais receberá tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, Art. 89).

Entretanto, não deixa claro se o atendimento oferecido às pessoas com deficiência deve ser oferecido em salas regulares ou em situações especiais de ensino por meio de serviços especializados, delegando à iniciativa privada a responsabilidade de realizar o papel da integração. Dessa forma, a educação dessas pessoas, na prática, é feita em classes especiais, instituições, oficinas, separadamente da educação regular.

Como observa Mazzotta (2011), não há uma definição da natureza dos serviços educacionais prestados pela iniciativa privada, nem mesmo estava previsto se tais serviços deveriam se caracterizar como escolares. Além disso, o art. 89 parece ter incentivado a ampliação de instituições filantrópicas e assistenciais para o atendimento aos alunos com deficiência, contribuindo para que o Estado nacional, enquanto propositor e financiador de políticas públicas de educação, se isentasse consideravelmente nesse campo (CARVALHO, 2012).

Além de transferir a responsabilidade pelo cuidado aos deficientes, a referida lei reafirma, segundo Vieira (2010, p. 25), “o descompromisso do Estado para com a educação das minorias sociais ao facultar a possibilidade da não-matrícula de muitos alunos nos estabelecimentos de ensino”, dentre estes, os alunos deficientes, conforme artigo que segue:

Art.30 – Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta em estabelecimento de ensino, ou de que está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único – Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- Insuficiência de escolas;
- Matrículas encerradas;
- Doença ou anomalia, grave, da criança (BRASIL, 1961).

Mesmo com o aumento das entidades privadas nesse período, a oferta da educação especial foi insuficiente para atender a demanda de pessoas excluídas dos sistemas educacionais (JOSLIN, 2012).

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados por um contexto de restrição democrática vivenciada no Brasil. A Constituição de 1967, concebida a partir da adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista, no regime militar, iniciou um processo para garantir a obrigatoriedade do ensino para alunos em idade entre sete e quatorze anos. No entanto, apresentava uma contradição: ao mesmo tempo em que estendia a obrigatoriedade do ensino para a faixa de alunos entre sete e quatorze anos, permitia o trabalho infantil a partir dos doze anos, significando um retrocesso da política social do Governo Militar. O acesso gratuito ao ensino pós-primário foi restringido porque se começou a exigir a demonstração de aproveitamento escolar para que a continuação dos estudos fosse patrocinada pelo Poder Público, dada a generalização do mecanismo de bolsas de estudo (art. 176, § 2º), demonstrando claramente a valorização do ensino particular em detrimento do dever do Estado em oferecer educação gratuita em todos os níveis de ensino.

Quanto à educação especial, não constam nessa lei as previsões apresentadas na LDB/61.

Em 1969, com a Emenda Constitucional nº 1, todos os preceitos com relação à educação são mantidos e a eles soma-se o avanço de que, pela primeira vez, reconheceu-se a educação como um direito de todos e dever do Estado.

Iniciativas comunitárias eram organizadas com o objetivo de difundir o modelo de instituições privadas e filantrópicas. Observa-se que as escolas públicas, por sua vez, estendiam as matrículas às classes populares. Houve o aumento da evasão e da reprovação e as teorias passavam a associar fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leve, o que levou a justificar a implantação de classes especiais nas escolas públicas (FERREIRA, 1992; MENDES, 2010).

Assim, na década de 70, diversas classes especiais foram implantadas no país, sendo que 97,8% dos alunos em situação de “integração”, ou seja, matriculados em estabelecimentos de ensino regular foram atendidos no início dos anos 80 (BRASIL, 1984), verificando-se uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais (JANNUZZI, 1992; MENDES, 2010).

A Lei nº 5.692/71 mantém o ensino de 1º grau como obrigatório para toda a população de 7 a 14 anos. Ela visa assegurar o tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso

considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (BRASIL, 1971, art. 9).

Vieira (2010) com propriedade nos diz:

É interessante perceber outro fato que merece destaque, tanto na LDB 4.024/61 quanto na Lei 5.292/71: não se fala em investimento na formação de professores para o trabalho com a diversidade; não se discute o currículo visando à escolarização de alunos com deficiência; não se toca em questões que versam sobre apoio, instituição de políticas públicas inclusivas e parcerias (VIEIRA, 2010, 27).

Ou seja, aspectos relacionados à garantia do direito à educação dos alunos com deficiência não são contemplados em sua totalidade.

Percebe-se que na Lei nº 5.692/71 não constam definições mais específicas sobre “tratamento especial” a ser ofertado e sobre o público-alvo da educação especial, observando-se que a contemplação dos alunos que “[...] se encontram em atraso considerável” gerou equívocos e encaminhamentos para classes especiais daqueles cujas dificuldades escolares não tinham nenhuma relação com deficiência. Observa-se, ainda, que os portadores de deficiências sensoriais não são mencionados no texto da lei porque, nesse período, as deficiências visual e auditiva estavam inseridas na categoria de deficiência física²⁴.

Mesmo assim, convém destacar que a década de 70 do século XX foi um marco para a educação do deficiente, pois ocorreu um momento de institucionalização da educação especial. É criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passa a organizar escolas, instituições para ensino especializado, formação para o trabalho, formação de docentes e outras ações. Instituído no Governo Médici (1969-1974), administrativamente o Centro nasceu forte, vinculado diretamente ao MEC, com autonomia administrativa e financeira. Mais tarde, em 1986, no Governo Sarney (1985-1990), o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), possibilitando ao órgão uma maior negociação com as secretarias de educação das unidades federadas e uma capacidade mais ampla de articulação com outras organizações públicas e privadas.

Ainda vale ressaltar que, nessa mesma década, a educação especial no Brasil fundamenta-se nos princípios da individualização, normalização e integração.

²⁴ Souza e Prieto (2002, p. 135) esclarecem que na Lei nº 5.692/71 a “classificação ‘física’ refere-se tanto aos problemas de ordem físico motora como a cegueira (cegos e visão subnormal ou baixa visão) e à surdez (surdos e hipoacúsicos)”.

A normalização, teoria incorporada à legislação em 1959, considera que às pessoas com deficiência sejam oferecidas condições de vida idênticas àquelas que são dadas as outras pessoas, ou seja, as mais normais possíveis.

O princípio da integração é defendido pelos vários movimentos e conselhos que surgiram nesse período, procurando colocar as pessoas com deficiência na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento, por meio da conscientização das famílias e da comunidade através dos canais de comunicação de massa. Implantaram-se serviços necessários complementares na educação regular, tais como: sala de recursos, sala de apoio pedagógico, formação de recursos humanos, programas de expansão de tecnologias e outras ações.

De 1960 a 1980, consolida-se o modo de desenvolvimento urbano-industrial no Brasil, com o aumento da internacionalização da economia e da desigualdade social. Salienta-se a importância da participação do deficiente no trabalho considerada sua rentabilidade como consumidor.

Posteriormente, é criado outro órgão que teve como objetivo “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas”. Surge assim, em 1986, a CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República. Depois de passar por diversos ministérios e, após nove anos, o órgão vinculou-se ao Ministério da Justiça.

Vale destacar que a CORDE traz a participação dos próprios sujeitos com necessidades especiais. Em seu Conselho Consultivo participam, inicialmente, presidentes da Federação Brasileira de Entidades dos Cegos, o da Federação Nacional e Educação e Integração dos Surdos, o da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, junto às federações das APAEs, Pestalozzi e Federação das Instituições de Excepcionais, além dos diversos ministérios.

Cresce oficialmente a importância desses movimentos de participação em termos de direção governamental. A CORDE, por sua vez, destaca-se na coordenação das ações governamentais e na elaboração de programas de política nacional, viabilizando e acompanhando sua implantação junto ao governo federal. O órgão promove também a ligação entre os Estados, o Distrito Federal, os municípios e o Ministério Público, visando à integração das pessoas com necessidades especiais.

Com a redemocratização do país, que culminou na promulgação da Constituição de 1988, o direito à educação passa a ter toda uma seção, desde o artigo 205 até o artigo 214, os quais regulam atribuições de ordem material e a competência legislativa. Esse direito está vinculado ao princípio da dignidade humana que, conforme o art. 1º, inciso III da Constituição, é fundamento do Estado brasileiro. Ela “estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205). O termo *todos* não exclui as pessoas com deficiências. Preconiza o atendimento a elas em salas regulares de ensino. O artigo 208, por sua vez, define que “o dever do Estado com a educação é efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), possibilitando o direito dessa parcela da população buscar o sistema regular de ensino ao invés de instituições especializadas.

Gratuidade e obrigatoriedade tornam-se princípios da educação nacional. Entretanto, como afirma Fávero,

A proteção jurídica declarada, ainda que impusesse a obrigatoriedade do ensino primário e até vinculasse constitucionalmente percentuais como meio de prover financeiramente esta conquista, não continha instrumentos adequados para promover uma ação judicial contra o próprio Estado na eventualidade de atos omissivos (FÁVERO, 2001, p.25).

Há que se considerar que a obrigatoriedade e gratuidade são exigidas pelo Estado através da mediação da família. O mesmo artigo que declara a educação como obrigação do Estado determina a responsabilidade da família. Segundo Fávero (2001, p. 25), essa ambiguidade talvez explique por que se levou tanto tempo para que a educação fosse reconhecida como direito público subjetivo, ou seja, que esse preceito diz respeito ao poder de ação de uma pessoa para que o seu direito, além de reconhecido, seja garantido e efetivado por meio de mecanismos jurídicos, como, por exemplo, o mandado de injunção²⁵.

Entretanto, no que concerne à legislação, o momento era bastante significativo, pois os dispositivos legais garantiam o dever do Estado para com a educação escolar e alguns avanços na educação especial.

²⁵ O mandado de injunção é uma ação constitucional usado, individualmente ou coletivamente, com a finalidade de o Poder Judiciário dar ciência ao Poder Legislativo sobre a omissão de norma regulamentadora que torne inviável o exercício dos direitos e garantias constitucionais.

Apesar de Constituição consagrar o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, concebendo a educação como direito público subjetivo, ela apresenta uma “exposição ambígua da responsabilidade do Estado para com a educação de todos”. Ao mesmo tempo em que a proclama enquanto “direito de todos e dever do Estado”, elege apenas o ensino fundamental como direito público subjetivo. Ou seja, o direito à educação ainda não é efetivado em sua plenitude (DIAS, 2007, p. 447).

A Constituição Federal de 1988 incluiu novos direitos, possibilitando uma maior participação para aqueles que foram historicamente excluídos do acesso aos bens culturais e sociais. Entretanto, como afirma Fávero (2001, p. 27), “o caminho agora é outro. Garantir tais direitos, protegê-los e efetivá-los é a decorrência histórica necessária, embora não fatal, das pressões que os geraram”. Assim complementa Bobbio (2004, p. 23): “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não-filosófico, mas político”.

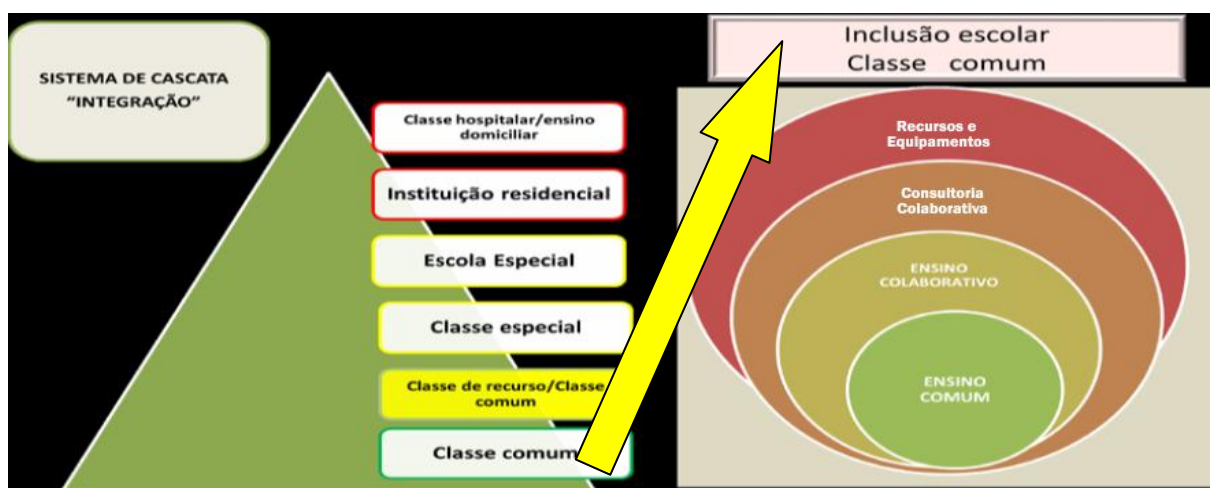
Portanto, a preocupação está em saber de que forma o Estado tornará a educação acessível, considerando que ela é direito de todos e uma vez que a escola passou a receber crianças em diferentes ritmos e possibilidades de aprendizagem, o que levou, por muitos anos, o sistema educacional a segregar os alunos “atípicos” dos “normais”. Os alunos com deficiência ou iam para a escola especial filantrópica, quando esta existia na comunidade, o que não assegurava a escolarização, ou iam para a classe especial nas escolas públicas, a qual servia como mecanismo de exclusão (MENDES, 2010), dada a qualidade inferior da educação ministrada.

Essas formas de atendimento (em classes e escolas especiais) permitiram transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e a discriminação social (MENDES, 2010). Isso tornava a educação especial um forte mecanismo de seletividade social na escola pública. Em decorrência disso, surgiram críticas e restrições contra a manutenção da educação especial tal como se configurava.

A integração escolar oferecia diferentes possibilidades de inserção dos alunos com deficiência, podendo ser atendidos na escola regular, nas escolas especiais, classes especiais, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares ou ainda em ensino domiciliar, como se pode observar na Figura 1. Ela ilustra a estrutura organizacional dos serviços de apoio encontrados na atualidade em diferentes

países. A primeira parte da figura apresenta o *sistema em cascata* proposto na literatura da área a partir da década de 70 do século XX, que se baseava no princípio de normalização e da integração escolar, considerando as condições individuais de cada aluno. Assim, a escola não modificava sua prática pedagógica, apenas oferecia diferentes formas de atendimento para os alunos que não acompanhavam as atividades escolares, caracterizado por um contínuo de serviços, indo do considerado menos restritivo (classes comuns), até o mais segregado (classe hospitalar/ensino domiciliar). Percebe-se que, desde o início do movimento pela integração escolar, houve restrição à colocação de todo e qualquer aluno com deficiência na classe comum da escola regular.

FIGURA 1. Ilustração dos meios de provisão de serviços de apoio à escolarização de alunos com deficiência



FONTE: Projeto 039 – Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns, 2010.

Mendes (2010) destaca que as provisões na forma de serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares, apesar de constarem nos documentos da época, raramente eram encontrados na realidade brasileira, o que deixava claro que a literatura oficial era muito mais embasada na realidade de outros países.

Conforme será destacado no próximo capítulo, o paradigma da inclusão escolar (ilustrada com a seta indicando os tipos de serviços na segunda parte da figura), na década de 1990, veio priorizar a escolarização de estudantes com deficiência na classe comum do ensino regular, a fim de evitar ao máximo os serviços que envolviam retiradas do aluno da sala, atendimentos alternativos,

suplementares ou mesmo substitutivos, que acabavam por manter em paralelo os sistemas da Educação Especial ou Regular.

Na atualidade, a grande maioria dos países investe na implantação dos serviços de apoio dentro da perspectiva da inclusão escolar, tais como ensino colaborativo entre professores da educação comum e especializada, serviços de consultorias colaborativas de profissionais especializados e a implementação de recursos e tecnologias alternativas (MENDES, 2008).

Na política educacional brasileira, após a promulgação da CF de 88, a qual ampliou os direitos sociais, ocorreu uma onda de reformas no sistema educacional e, diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país passa a ser pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de educação inclusiva.

No âmbito da educação especial, também se observam mudanças decorrentes das orientações internacionais e de atualizações nos dispositivos legais relacionados aos alunos com deficiência a partir da CF de 88 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ocorrendo, no final da década de 90 do século XX, um amplo debate entre os adeptos da educação inclusiva e aqueles que tinham uma visão mais radical baseada na inclusão total, tema que será mais aprofundado no próximo capítulo.

Sobre a organização institucional da educação especial, Jannuzzi (2004, p.146) aponta que, em 1990, a SESPE é também extinta e a educação especial vai para a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Apesar da extinção da SESPE, a CORDE continuou a existir e o DESE contou com a mesma para gerenciá-lo (MAZZOTTA, 2011, p. 87).

Por sua localização na estrutura do MEC, a educação especial deixa de ser objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino. Para Mazzotta (2011, p. 87), essas mudanças sugerem a preocupação com o favorecimento da integração da educação especial aos demais órgãos da administração pública do ensino.

Porém, em 1992, volta a ser SEESP (Secretaria de Educação Especial), mas com nova sigla e nova situação na estrutura básica do MEC. Apesar das mudanças no nome e estatuto, esse órgão, segundo Mazzotta (2011) e Mendes (2010), caracterizou-se pela centralização do poder de decisão e execução, dando ênfase ao atendimento em instituições especializadas particulares. Portanto, priorizou-se o

atendimento segregado, com uma atuação terapêutica e assistencial ao invés de educacional, que perdurou ao longo da década de 90.

Pode-se inferir de todo o estudo realizado até aqui que, historicamente, a educação especial no Brasil ocorreu de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular, dando-se maior ênfase à privatização, às parcerias com a sociedade civil, ao filantrópico, e minimizando o papel do Estado e as responsabilidades do poder público, o que representa um desafio para as políticas voltadas aos alunos com deficiência.

Além do mais, a descontinuidade política ocorrida em relação à educação especial, ao longo da história do Brasil, afetou de certa forma, a concepção atual de educação para todos, retardando o processo de inclusão.

O próximo capítulo discute as políticas de educação especial e inclusão até o momento atual, em especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a partir das normas legais nacionais e das influências internacionais, estabelecendo a relação com o direito à educação.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Este capítulo apresenta referencial teórico que subsidia a análise no que se refere às políticas de educação especial no Brasil após a Constituição Federal de 1988 até a implantação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a). Fortemente marcadas pelas influências internacionais, elas trazem aspectos fundamentais na luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência a partir de marcos legais. Discute-se o conceito de inclusão compreendido como um processo inserido em um contexto histórico e social, com práticas complexas e contraditórias, mas que avançam no sentido de superar as desigualdades.

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MARCOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Segundo Kassir (2011, p. 47), a disseminação de ideias acerca da educação inclusiva pode ser atribuída a três aspectos: o primeiro refere-se a mudanças ocorridas, principalmente após a II Guerra Mundial, com a preocupação da garantia de empregos para os mutilados da guerra. O segundo aspecto trata do movimento das pessoas com deficiência ou de pais e profissionais ligados a elas, que se organizaram em associações em defesa de seus direitos, principalmente a partir da década de 50 (JANNUZZI, 2004). E o terceiro aspecto refere-se às convenções internacionais ratificadas pelo Brasil, num contexto de internacionalização da economia, com proposições estabelecidas a partir de instituições financeiras internacionais²⁶.

²⁶ As instituições financeiras internacionais são fundos e agências especializadas da ONU (Organização das Nações Unidas). São eles: BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução); FMI (Fundo Monetário Internacional); OIT (Organização Internacional do Trabalho); OMC (Organização Mundial do Comércio); CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe); OMS (Organização Mundial da Saúde); UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Em face da insatisfação social com os processos de exclusão e marginalização existentes no final da década de 1940, surgem os movimentos internacionais, inspirados nos ideais da Revolução Francesa, que resultaram na aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Essa Declaração, ao propor igualdade entre os homens e o direito à educação a todas as pessoas, favoreceu o movimento da inclusão social. A partir de então, outros textos foram elaborados pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), norteados as políticas (JOSLIN, 2012, p. 61).

Vale destacar que, anterior à década de 1990, a Declaração das Pessoas com Deficiência, promulgada, em 1975, pela ONU, proclama alguns direitos às pessoas com deficiência, definindo o público-alvo a quem se destina e as formas pelas quais esses direitos são garantidos. Ela traz para o discurso das políticas a oportunidade desses sujeitos obterem espaço na sociedade.

De acordo com Machado (2006, p. 117), como consequência das transformações ocorridas de forma acentuada a partir dos anos 90 do século XX, influenciadas pelo neoliberalismo, “acentua-se a exclusão social que expõe setores básicos não atendidos, entre eles os que se relacionam à educação, à saúde e à cultura e se evidenciam necessidades de políticas públicas para atender a essas demandas”.

Assim, a partir da referida década, surgem movimentos internacionais em favor da inclusão das pessoas com deficiência. Nesse período, as reformas educacionais no país foram marcadas por um amplo debate nacional e internacional, inspiradas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da educação para todos (CEPAL, 1992).

No âmbito nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), no artigo 55, reforça os dispositivos legais quanto ao direito à educação citados na CF de 88, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Nos parágrafos 1º e 2º do art. 11, apresenta, respectivamente, que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento educacional especializado”; e que “incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação”. Representa, dessa forma, um documento importante

com vistas à garantia do direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, incitava os movimentos para que o Estado assumisse a garantia do direito educacional das pessoas segregadas, nas escolas especializadas ou em seus lares, por carregarem algum tipo de deficiência. Essa conferência proclamou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Considerou a leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimentos básicos, elementos necessários para a participação social. Além do mais, abriu espaço para que se discutisse a garantia de acesso e permanência ao ensino com qualidade para todos, inclusive para aqueles que dele foram excluídos.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, 1994, trouxe a noção de que todas as crianças devem aprender juntas, na escola, e inspirou as políticas educacionais brasileiras. O documento final confirmou o princípio das escolas inclusivas, ou seja, postulou que as escolas deveriam se organizar pedagógica e administrativamente para receber **todas as crianças**, indistintamente.

Sobre essa Declaração, Laplane (2004) diz que ela expressa um avanço ao indicar que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender a diversidade, mas, ao mesmo tempo, atribui às escolas poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora, como se a escola fosse o principal fator de mudança social.

No âmbito da política educacional brasileira, apesar das mudanças ocorridas na organização administrativa do MEC, em relação à educação especial, é publicado, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, o documento intitulado *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), com o objetivo de garantir o atendimento educacional às “pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas (problemas de conduta), e de altas habilidades (superdotadas), assim como orientar todas as atividades que garantem a conquista e a manutenção de tais objetivos”.

Essa política abandona o termo “excepcional”, adotando a nova terminologia citada acima, conforme os padrões internacionais. Segundo Góes (2009, p. 24), a política em questão está fundamentada na “Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos e no

Estatuto da Criança e do Adolescente”. Apesar de mencionar, no seu discurso, a educação inclusiva, determina que o atendimento do alunado seja realizado “preferencialmente na rede regular de ensino, trazendo como base o princípio da integração” (GARCIA, 2004, p. 83). Preconiza que os alunos possam ser atendidos na classe regular, na classe especial, na classe hospitalar, no Centro Integrado de Educação Especial e na Escola Especial. Ou seja, deveriam “ser integrados na educação básica aqueles sujeitos com diagnósticos de deficiência, altas habilidades e condutas típicas” somente se conseguissem atingir desempenhos adequados aos processos escolares (GARCIA, 2004, p. 83).

A partir dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), iniciativas de desregulamentação na administração federal e na administração pública representavam a descentralização na gestão das políticas sociais. Assim, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, marca desse governo, resultou em repasse de responsabilidades para os municípios.

Nesse cenário, diferentemente da tradição brasileira, na qual todas as iniciativas de reformas educacionais sempre foram propostas pelo Poder Executivo, a iniciativa de criar uma nova Lei de Diretrizes e Bases partiu do Legislativo, tendo por base uma proposta de lei nascida na comunidade educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96. Nela a regulamentação da educação aconteceu em meio a um “processo de intensa negociação do qual participaram segmentos organizados da sociedade brasileira”, que apresentavam, muitas vezes, concepções antagônicas “sobre as responsabilidades de um Estado democrático para com o sistema de ensino”, segundo Dias (2007, p. 447).

Contudo, Saviani (1997) assinala que essa lei é “minimalista”, ou seja, está centrada na concepção de Estado Mínimo. Como todas as propostas de LDB, essa também se preocupou em reduzir investimentos e despesas do Estado por meio de uma divisão de responsabilidades com a iniciativa privada e com organizações não governamentais.

No entanto, aspectos positivos também estão presentes no texto da lei e merecem ser destacados: espírito de progressividade representado pela não imposição do ensino de tempo integral; abertura no que diz respeito à organização da educação nacional; autonomia administrativa, pedagógica e financeira; sistemas de ensino organizados através da cooperação entre União, Estados e Municípios e a

valorização do Município como local propício para organizar a educação (BRASIL, 1996).

Com relação à educação especial, a LDB/96 reitera a CF/88, em seu art. 4º, determinando como dever do Estado o AEE gratuito aos alunos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e, nos artigos 58 a 60, define-a, pela primeira vez na história do país, como modalidade de ensino, ministrada preferencialmente na rede regular de ensino para esses alunos. Observa-se que o público-alvo, na CF de 88, são os portadores de deficiência e, na LDB, alunos portadores de necessidades educacionais especiais, denotando diferenças na definição desse público e de quem seriam os beneficiários dessa modalidade. Ou seja, a referência às necessidades especiais amplia o alcance do disposto na CF/88 que tratava apenas dos portadores de deficiência. A categoria necessidades especiais engloba não só os portadores de deficiência, mas também os superdotados, apesar de não especificar quem são os alunos com necessidades educacionais especiais ou quais são essas necessidades, apenas pontuando a deficiência e a superdotação.

Com a aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alguns artigos da LDB 9.394/96 são modificados. Dentre eles, no inciso III do art. 4º, é alterada a definição do público-alvo da educação especial de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008a). Determina que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013a).

E no artigo 58 define a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013a, Art. 58).

O termo preferencialmente não deixa claro quem decide tal preferência: os pais, a escola, a secretaria de educação. E embora priorizando o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular, mantém a possibilidade de que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados,

sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2013a, art. 58).

Destaca-se, no mesmo artigo, a oferta da educação especial desde a educação infantil. E, no artigo 59, apresenta um conjunto de dispositivos referentes aos serviços de apoio especializado: “currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais”, “terminalidade específica”, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos na classes comuns” (BRASIL, 2013a, art. 59).

Ainda em 1999, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), é criado o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência), no âmbito do Ministério da Justiça, “como órgão superior de deliberação coletiva que deverá aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública” (JANNUZZI, 2004, p. 169), responsáveis pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Foi criado com o objetivo de facilitar gestões descentralizadas, possíveis interfaces entre sociedade civil e Estado. Foram instituídos também conselhos nos estados e prefeituras.

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), a qual dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, define a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). Representa um avanço político importante ao apresentar a concepção de deficiência associada a não discriminação e a não restrição de qualquer forma de participação social.

Percebe-se, então, um compromisso com a educação inclusiva, pelo menos em termos legais, acreditando-se que ela pode garantir a igualdade de condições e oportunidades de desenvolvimento para todos.

Em 2001, o Brasil adere, mediante o Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001a), à Convenção de Guatemala (1999). Essa Convenção tem por “objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. Sua importância está em não deixar dúvidas sobre a impossibilidade de qualquer discriminação com base na

deficiência. Nela, os Estados-parte reafirmam que as pessoas “portadoras de deficiência”

[...] têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (1999).

O decreto define a discriminação como “toda diferenciação, exclusão ou restrição (...) que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (BRASIL, 2001a, art. I). O documento tem importante impacto na educação ao reinterpretar a educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, e é adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência têm o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular e, se isso não for respeitado, pode configurar discriminação com base na deficiência. A partir daí, o MEC cria programas para atender os compromissos firmados pelo Brasil. Tais programas serão explicitados mais adiante.

A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b) e da instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), ações importantes voltadas à política de educação especial na perspectiva da inclusão foram colocadas em prática já que anteriormente a visão era mais integracionista.

A Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b, p. 21), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), no período de 2001 a 2010, representou a política pública de educação no Brasil. Traçou as diretrizes e metas para a educação brasileira. No diagnóstico, expressou os problemas do sistema educacional brasileiro, relacionados à gestão dos recursos humanos e financeiros e à formação de professores. Foi construído com base em três eixos: a educação como direito, a educação como desenvolvimento econômico e social e a educação como fator de inclusão social, como estratégia eficaz para o combate à exclusão.

Segundo Leme (2011, p. 66), a leitura atenta de vários trechos do PNE

[...] revela o ideário de inclusão emanado do estado liberal, no qual o direito é entendido como forma de diminuir as desigualdades sociais e ampliar

democraticamente as oportunidades, como se isso bastasse por si só. Entretanto, é justo reconhecer o alargamento da consciência brasileira sobre o direito à educação. O perigo é limitar o exercício de cidadania à oportunidade de acesso à escolarização.

Ou seja, traz a ideia de que o acesso é uma forma de diminuir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Entretanto, sabe-se que o problema da desigualdade é mais complexo e envolve outras questões sociais, políticas e econômicas do que simplesmente o acesso à educação.

Em relação à educação especial na década de 90 do século XX, revelou não só o déficit referente à oferta de matrículas para os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, bem como o déficit relacionado à formação docente, ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade física, apontando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b, p. 53).

Entretanto, esse Plano também apresentou contradições, na medida em que determinou o atendimento dos alunos com deficiência na rede regular, com apoio pedagógico, quando necessário, porém deu ênfase às escolas especiais e propôs ampliação nessa forma de atendimento (FERREIRA, 1994; CARDOSO, 2011). Manteve, ainda, a parceria do Estado com organizações civis e não governamentais para prestação do serviço de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, em continuidade às recomendações da *Política Nacional de Educação Especial* de 1994 (CARDOSO, 2011).

Por outro lado, o PNE é considerado um documento importante no cenário educacional brasileiro por estabelecer prazos para a implementação de recursos didáticos que promovam o desenvolvimento de alunos com deficiência.

O Decreto nº 5.296, assinado em 02 de dezembro de 2004, regulamenta a Lei nº 10.048²⁷, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098²⁸, que estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nele, o Estado e o poder público são responsabilizados para “a eliminação de barreiras urbanísticas nos transportes, nas comunicações, nas informações e nas edificações como

²⁷ Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

²⁸ Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

providência a ser tomada para a promoção da participação das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida na sociedade” (ZARDO, 2012, p. 80).

No contexto das reformas relacionadas à educação básica, surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a qual responsabiliza os estados e municípios a organizar, nas Secretarias de Educação, um setor responsável pelas questões da educação especial no interior das escolas de educação básica, visando à melhoria do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Aponta que a segregação, em instituições especializadas, é substituída pelo entendimento de que as pessoas com deficiência podem se desenvolver no contexto das escolas regulares e que a educação especial pode ser considerada um processo educacional. Ela é entendida como uma modalidade de educação escolar, definida em uma proposta pedagógica,

[...] assegurando um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2001c, p. 6).

Embora apresente a concepção da educação especial como modalidade de ensino, ainda predomina na lei a prerrogativa de substituição da escolarização pelos serviços especializados, conforme art. 10:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de saúde, trabalho e assistência social (BRASIL, 2001c, p.3).

Dessa forma, possibilita uma dupla interpretação quanto às instituições competentes para a oferta da escolarização aos estudantes da educação especial no sistema de ensino.

Entretanto, essa Resolução destacou-se por normatizar os pressupostos da educação inclusiva, presentes no debate internacional. No âmbito da política

educacional brasileira, ela incluiu a educação especial na educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Para tanto, delegou aos sistemas de ensino as tarefas gerenciais e, às escolas a responsabilidade de executar a educação inclusiva (GARCIA, 2004). Esse documento, com caráter de lei, passou a regulamentar os artigos da LDB 9.394/96 que já concebiam a educação especial como modalidade educacional e o atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais desde a educação infantil na rede pública. Enquanto a LDB propõe o atendimento especializado “preferencialmente” na rede regular, a Resolução indica que o mesmo deve ser feito na escola especial e que os alunos da educação especial poderão, “extraordinariamente”, ser atendidos em classes e escolas especiais. Apesar da mudança, manteve a dualidade integração/segregação.

De acordo com Ferreira e Ferreira (2004, p. 24), essa política mostra, por um lado, certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência, mas, por outro lado, parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento para justificar os compromissos assumidos internacionalmente.

Em relação à definição do público-alvo da educação especial, a Resolução utilizou a terminologia "alunos com necessidades especiais", os quais são definidos como todos aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas, despertando o interesse para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da educação especial no Brasil.

No ano de 2001, destaca-se como referencial o documento resultante do Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, realizado em Montreal, que aprovou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, a qual orienta que todas as ações sejam tomadas, considerando a sociedade inclusiva como essência do desenvolvimento social sustentável (ZARDO, 2012, p. 82).

Avançando no campo das políticas para a educação especial, é instituída a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a qual define que os currículos das instituições de ensino superior devem prever conhecimentos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002a).

Em 2002, ainda houve uma grande conquista na área da surdez com a instituição da Lei nº 10.436/02, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como “[...] meio legal de comunicação e expressão” dos surdos (BRASIL, 2002b, art. 1º), determinando a garantia das formas de uso e difusão e a inclusão da

disciplina de Libras como parte dos cursos de formação e de fonoaudiologia. Em 2005, com a aprovação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005a), essa lei foi regulamentada.

Outra conquista, no âmbito das políticas de educação especial, foi a aprovação da Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002c) que dispõe sobre diretrizes e normas para o emprego, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino e seu uso em todo o território nacional.

Ao longo do governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), houve um incremento de programas visando à ampliação do acesso à educação e à garantia da permanência e de condições de aprendizagem aos alunos com deficiência. Todos eles associados à inclusão como diretriz de uma política nacional que modifica as relações entre os entes federados e confere maior responsabilidade aos municípios. A partir desses programas, a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos. Destacam-se os seguintes:

- 1) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- 2) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- 3) Programa Incluir²⁹.

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, lançado pelo MEC, em 2003, teve como objetivo colaborar na construção de sistemas educacionais mais inclusivos a partir da formação de gestores e educadores dos municípios brasileiros, tendo como princípio “a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2005b, p. 9).

O *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, lançado pelo Edital nº 01 de 23 de abril de 2007, definido como o *lócus* privilegiado do Atendimento Educacional Especializado e implantado nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal, tem sido um dos programas mais importantes da atual política de educação especial. O Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) define Atendimento Educacional Especializado em relação à ação da União e reitera a compreensão de Educação Especial como serviço complementar e suplementar ao da educação regular:

²⁹ Informações sobre outros programas que constituem a atual política, aqui considerados de menor escopo em termos da gestão da educação especial, podem ser obtidas através do site: www.mec.gov.br/secadi.

Art. 1º - A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O *Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)*, ao contrário dos anteriores que se destinavam à Educação Básica, tem como foco a Educação Superior e seu principal objetivo é provocar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais serão responsáveis pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Ainda no primeiro ano do governo Lula, são criadas duas novas secretarias no MEC: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea) e a Secretaria de Inclusão Educacional (Secie). Em 2004, elas foram congregadas e formaram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a qual incorporou programas que eram de outras secretarias do MEC, ficando dividida em quatro departamentos: Educação de Jovens e Adultos, Educação para a Diversidade e Cidadania, Desenvolvimento e Articulação Institucional e Avaliação e Informações Educacionais.

Em 2004, o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (BRASIL, 2004), divulgado pelo Ministério Público, causou inquietações nas escolas especiais, ao difundir conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão e reafirmar o direito de escolarização dos alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), constituiu-se um instrumento para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência à medida que instituiu deveres, cobrou ações do Estado e divulgou conceitos a serem estendidos aos outros países que participaram do evento. Foi ratificada, em junho de 2008, pelo Congresso Nacional do Brasil e, com a publicação do Decreto 186/2008 (BRASIL, 2008d), o texto passou a ser incorporado à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional. Foi elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiência, agências internacionais,

representantes de diversos países e organizações da sociedade civil. Possui 50 artigos, cujos princípios são: a autonomia individual, a não discriminação, a igualdade de oportunidades, o respeito à diferença, a acessibilidade, a participação e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Traz a seguinte definição: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008d, artigo 1).

O foco da atenção deixa de ser a incapacidade pessoal e passa a ser o contexto social, ou seja, “o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social”, segundo Caiado (2010, p. 40). Na Convenção, assume-se uma nova definição em que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2008d, Preâmbulo, letra e).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2006 pela UNESCO juntamente com a Secretaria Especial de Direitos Humanos e com os Ministérios da Educação e da Justiça, teve como objetivos discutir a inclusão de temas concernentes às pessoas com deficiência no currículo da educação básica e desenvolver ações afirmativas relacionadas ao acesso e permanência dessas na educação superior.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficializado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o qual contempla a formação de educadores além da implantação de *Salas de Recursos Multifuncionais* e a *acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares* (BRASIL, 2007a). Ele representa a política pública do governo na atualidade, composto por um conjunto de programas de melhoria que compreendem também a gestão educacional, as práticas pedagógicas, os recursos pedagógicos, a infraestrutura física e a avaliação. Tem como objetivo a política de descentralização a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁰, propondo o regime de colaboração entre os entes federados e a

³⁰ A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, os estados, os municípios e o Distrito Federal puderam elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas.

ação compartilhada entre gestores, educadores, família e comunidade. Está estruturado em ações e programas, representando o setor empresarial e financeiro.

Segundo Leme (2011, p. 71), esse Plano demonstra a lógica mercadológica, que reveste as políticas de educação, pensada pelos empresários e não pelos professores.

O Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007a) estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às NEE, fortalecendo as ações inclusivas. Dentre os relacionados à educação especial, foram incorporados os seguintes programas: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir e Programa BPC na Escola (Benefício de Prestação Continuada)³¹.

Basicamente as políticas educacionais desse governo centraram-se em duas linhas de atuação. Uma, na perspectiva da inclusão educacional, pautou-se na perspectiva da diversidade cultural, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Outra, na perspectiva da educação inclusiva, por meio da Seesp, a qual enfatizava os serviços educacionais especializados. Essas duas secretarias, por sua vez, eram norteadas pelos princípios postulados nos discursos inclusivos dos acordos e conferências internacionais.

Em 2011, já no governo de Dilma Rousseff, houve uma nova reestruturação no MEC, por meio do Decreto nº 7.480/2011 (BRASIL, 2011a). A Secad passou a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A educação especial perdeu a condição de secretaria e com a extinção da Seesp as suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial vinculada à Secadi. Essa secretaria, a partir do Decreto nº 7.690/2012 (BRASIL, 2012), que trata da estrutura organizacional do MEC, foi subdividida em 5 diretorias: Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos Humanos e Educação; Políticas de Educação Especial; e Políticas de Educação para a Juventude. Portanto, as funções

(PAR). A partir de 2011, os entes federados puderam fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009).

³¹ Informações disponíveis em www.mec.gov.br/secadi

dessa Secretaria são amplas e complexas, pois, além da coordenação e assessoria da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, ela tem outras políticas sob sua responsabilidade.

Ao analisar essas mudanças na estrutura administrativa do MEC em relação à educação especial, pode-se inferir que elas configuram políticas de governo e que não há uma política de Estado que garanta o atendimento educacional com qualidade aos alunos com deficiência. Houve, portanto, uma descontinuidade política nessa área.

Nesse contexto de mudanças na estrutura e organização no MEC, as políticas de educação especial pautaram-se pelo discurso de educação inclusiva e enfatizaram os serviços complementares e suplementares para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, podendo ainda ser substitutivos à educação regular.

A partir daí, elas ganharam diferentes contornos, como descrito a seguir.

2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPI), lançada em 2008, traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Concebida nessa perspectiva, evidencia o papel da escola na superação da lógica da exclusão e traz mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. (BRASIL, 2010, p. 19). Essa política impele os sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências, garantindo a:

- oferta do atendimento educacional especializado (AEE);

- continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- promoção de acessibilidade universal;
- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- formação de profissionais da educação e comunidade escolar;
- transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 20).

O texto foi elaborado pelo grupo de trabalho³² instituído pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Ele representa a política de educação especial em vigor no país.

Com base no documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (2004), na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* e no *Plano de Desenvolvimento da Educação*, a PNEPEI (2008a) traz a concepção de que educação especial

[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 22).

Essa política inaugura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira visto que define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização. Há, a partir dela, um abandono da ideia de educação especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA e MICHELS, 2011).

A política defende, ainda, a transversalidade da educação especial, já proposta na LDB 9.394/96, desde a educação infantil até os níveis superiores da

³² O documento foi organizado por um grupo de trabalho da Seesp do MEC composto por: Claudia Pereira Dutra (Secretária de Educação Especial), Claudia Maffini Griboski (Diretora de Políticas de Educação Especial), Denise de Oliveira Alves (Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino), Kátia Aparecida Marangon Barbosa (Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial) e por professores colaboradores e pesquisadores de universidades brasileiras: Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS), Cláudio Roberto Baptista (UFRGS), Denise de Souza Fleith (UNB), Eduardo José Manzini (UNESP), Maria Amélia Almeida (UFSCAR), Maria Teresa Egler Mantoan (UNICAMP), Rita Vieira de Figueiredo (UFC), Ronice Muller Quadros (UFSC) e Soraia Napoleão Freitas (UFSM).

educação e contempla o conceito de AEE como complemento e suplemento ao ensino regular.

Ela estabelece que a Educação Especial tem a prerrogativa de orientar a organização das redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, os serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008a, p. 21). Preconiza que o AEE pode ocorrer nas salas comuns da escola regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou privados, nas classes hospitalares, nos ambientes domiciliares e nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior.

O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b) substitui o termo “educação especial” por “Atendimento Educacional Especializado”. Por meio desse documento legal, é apontado o financiamento da União, Estados e Municípios para a ampliação da oferta do AEE para os alunos que recebem ou necessitam receber atendimento da educação especial.

[...] a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008b, art.9º).

Os limites da presente pesquisa não comportam o aprofundamento de estudo sobre a aplicação dos recursos financeiros em educação especial, embora seja muito importante para compreensão do papel do Estado. Apesar disso, torna-se relevante informar novas formulações que orientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a educação inclusiva escolar dos estudantes, público-alvo da educação especial, nas redes públicas de ensino, entendendo o financiamento como um fator importante na garantia do direito à educação.

O Decreto nº 6.571/08 dispõe que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados nas escolas públicas (BRASIL, 2008b). Esse Decreto foi revogado e seu texto foi substituído pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b), que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB³³.

Conforme o Decreto 7.611/2011:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º [...]

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Nesse período, as políticas de inclusão estavam voltadas para a rede regular de ensino. Contudo, a partir da aprovação do novo Decreto, o governo passou a considerar necessário o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva na educação especial. Tal procedimento gerou polêmicas e manifestações em todo o país. Nesse momento, o MEC emite a Nota Técnica nº 62/2011³⁴, a qual explica que:

³³ No final do primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), em relação à educação básica, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) em substituição ao Fundef. Esse novo fundo passou a compreender as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e as modalidades (educação especial, educação de jovens e adultos, ensino profissionalizante, educação indígena e educação quilombolas). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental porque, anteriormente, uma parcela dos recursos públicos era destinada à educação como um todo.

³⁴ NOTA TÉCNICA Nº 62/2011/MEC/SECADI/DPEE de 08 de dezembro de 2011. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial a Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009.

Na Nota Técnica, o MEC diz, ainda, que todo o conteúdo do Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b) foi incorporado no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b), em relação ao financiamento da dupla matrícula de estudantes público alvo da educação especial, ou seja, o mesmo aluno pode estar matriculado no ensino regular em um período e numa escola especializada em outro.

Esse processo resultou das manifestações de instituições especializadas e escolas especiais em todo o país, pois as expressões “escolas especiais ou especializadas” e “classes especiais” não estavam presentes nos documentos recentes que subsidiaram a PNEEPEI desde 2008, o que não correspondia à realidade escolar brasileira que ainda mantinha classes e escolas especiais. Percebe-se, portanto, uma flexibilização e um retorno aos encaminhamentos anteriores.

Em 2009, anterior à publicação do Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) e com o objetivo de orientar a implementação do Decreto 6.571 (BRASIL, 2008b), por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4 (BRASIL, 2009a), são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sendo estabelecidas as formas de atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem **matricular** os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas *classes comuns* do ensino regular e no *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, *ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos* (BRASIL, 2009a).

A oferta desse atendimento deve ser institucionalizada, prevendo-se Sala de Recursos Multifuncionais, elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e demais profissionais necessários para atividades de apoio.

O Parecer nº 13 do CNE/CEB, homologado em 2009, regulamentou o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, definindo o AEE em

turno contrário ao da escolarização, visando “garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios nas classes comuns da rede regular de ensino” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Dias (2011, p. 59) assegura que, em termos de legislação, ocorreu uma grande conquista para os alunos com deficiência, uma vez que o Estado assumiu os custos do AEE complementar ou suplementar e “reconheceu o direito à diferença como direito à equiparação de oportunidades”.

A autora ainda defende a importância de que se deve discutir e divulgar os princípios éticos presentes nos principais documentos normativos a fim de que todos adquiram “consciência jurídica e social”, ou seja, conhecimento dos direitos e deveres, bem como uma “posição ética frente aos princípios que sustentam a concepção de direitos humanos” (DIAS, 2011, p. 60).

Em 2009 foi aprovada a EC nº 59 (BRASIL, 2009c), fundamental para a declaração e ampliação do direito à educação, já evidenciada no capítulo anterior. Essa emenda previu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos, assegurando, inclusive, sua oferta aos que não tiveram acesso na idade própria. A Lei nº 12.796, aprovada em 2013, antecipa o prazo de cumprimento da EC representando uma conquista pela ampliação do direito à educação.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008a) afirma o atual modelo de inclusão assumido pelo Estado Brasileiro - a inclusão total (CAIADO, LAPLANE, 2009; MENDES, 2006). Esse processo configurou-se a partir da necessidade de superação da segregação e da integração por um modelo mais eficaz quanto à garantia do direito à educação dos alunos da educação especial, apontando ainda para um novo paradigma social e educacional com vistas à superação da exclusão, desigualdade social e marginalização (GARCIA, 2004; MANTOAN, 2006; JOSLIN, 2012). Essa concepção pressupõe a inclusão de todos na escola e a reestruturação desta em função de cada necessidade que surge.

Diversos autores consideram que o desenvolvimento da escola inclusiva é um processo social (AINSCOW e HOWES, 2003) e que se diferencia do conceito de integração escolar. Se nesse conceito estavam implícitos os aspectos estruturais dos serviços destinados aos alunos com deficiência, na educação inclusiva está presente a gestão pedagógica, ou seja, a gestão da escola e da classe, focalizando o direito das pessoas frequentarem a classe comum. Esta oferece condições particularmente adequadas à emergência de redes sociais de colaboração e de

entreaajuda entre os alunos normais e os alunos com deficiência e Poulin (2010) destaca ainda que:

[...] a classe inclusiva pode, no âmbito social, estabelecer as bases de um tecido social no qual as diferenças parecerão menos ameaçadoras e no qual os indivíduos serão mais capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças (POULIN, 2010, p. 32).

O autor afirma ainda que (POULIN, 2010, p. 35-36), embora existam diferenças entre os conceitos de integração escolar e inclusão escolar, ambos remetem à dicotomia “dentro de” / “fora de”, ou seja, tanto em um caso quanto no outro trata-se de tomar um elemento que está “no exterior” para incorporá-lo. E a utilização desses termos deve ser questionada, pois é “fortemente susceptível de alimentar a ideia de ‘inserção’ de aluno apresentando um ‘defeito’ dentro de alunos ordinários e, conseqüentemente, de contribuir para a conservação de representações sociais mais negativas”, relacionadas à valorização do papel social do aluno com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem. Segundo o autor, a resistência por parte dos docentes resulta dessa compreensão.

Garcia (2004, p. 44) aponta que há um impasse entre integração e exclusão apesar dos documentos normativos atuais trazerem o termo inclusão. Atualmente, de um lado, há o grupo dos “inclusionistas” que “considera inviável a classe regular sofrer as alterações que seriam necessárias para atender todos os alunos” e que os serviços paralelos são importantes e necessários. Do outro lado, o grupo dos “inclusionistas totais”, que defendem que a sala de aula regular deve ser modificada para atender toda a diversidade de alunos e que não deve haver outra forma de atendimento fora da sala de aula comum (GARCIA, 2004; JOSLIN, 2012).

Para Mantoan (2006, p. 21), a inclusão total e irrestrita é uma forma de reverter a situação da maioria das escolas brasileiras que colocam a causa do fracasso escolar no aluno. Ela acredita que a permanência de serviços paralelos ao ensino regular pode contribuir para a manutenção de práticas escolares excludentes.

Nessa perspectiva, a inclusão em educação contrapõe-se à homogeneização padronizada de alunos e visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e desvalorização atribuídas aos alunos, seja em função de sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Isso inclui o reconhecimento da diversidade humana.

Para Poulin (2010), os sistemas educativos são representativos das sociedades que os criaram e que, através de suas estruturas e de seus modos de funcionamento, “favorecem representações sociais, fontes de desvalorização e de exclusão social”, ao repousar sobre normas geradoras de categorizações: os “bons alunos” e os “alunos ruins”, ao favorecer a competição e pouca cooperação e ajuda entre os alunos, ao não recorrer a uma ação educativa que propicie a experiência do respeito e da valorização das diferenças (POULIN, 2010, p. 38). A escola inclusiva, por causa das suas características, pode permitir aos alunos viver essa experiência, a partir da adoção de uma nova “postura”, a fim de desenvolver uma terminologia que dê mais conta do significado profundo da educação em contexto de heterogeneidade, que possibilite à criança perceber-se como uma colaboradora ativa no desenvolvimento da vida intelectual e social da sala de aula. Por fim, que possa criar condições “necessárias ao desenvolvimento das competências ligadas à cooperação entre os alunos e à contribuição à construção de saberes compartilhados que constituem os fundamentos mesmos da *Pedagogia da Contribuição*” (POULIN, 2010, p. 41).

Os princípios definidos na atual política são confirmados pelas Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010, que, em seus documentos finais, apontam que cabe à educação especial assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular. Contempla, ainda, a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior, e a participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008e, p. 70).

O documento final da CONAE/2010 é resultado de um pleito entre movimentos sociais, entidades diversas e governo, na defesa de um Sistema Nacional de Educação articulado, visando superar o papel da educação como política de governo para a educação como política de Estado. Houve um processo de discussão nas instâncias municipais, regionais, estaduais e nacional, trazendo maior visibilidade às demandas e reivindicações da sociedade, principalmente, sobre o financiamento da educação, influenciando também as discussões em torno do Projeto de Lei (PL) nº 8.035 (BRASIL, 2010b), publicado em 2010, que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE).

Ele estabelece 20 metas educacionais que o país deverá atingir no prazo de dez anos. O referido projeto ficou cerca de um ano e meio em tramitação na Câmara

e um mês e meio no Senado. O ponto que mais gerou polêmica foi a ampliação do percentual de investimento do Produto Interno Bruto (PIB) em educação para 10%, mantido até o final do ano passado. Em 26 de junho de 2012, o projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados. Ainda falta a aprovação do Senado e a sanção pela Presidência da República³⁵.

No que diz respeito à educação especial, o PL apresenta a Meta nº 4 que contempla o propósito de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2010b, p. 7).

O Projeto enumera, ainda, 12 estratégias indispensáveis para a concretização dessa meta.

Com a proposição da II CONAE para 2014, pelo Fórum Nacional de Educação e como iniciativa do poder público, o Projeto de Lei com certeza sofrerá interferências a partir das discussões que já estão ocorrendo nas conferências municipais, intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal que precedem a Conferência Nacional de Educação. Esta, com caráter mobilizador e propositivo, a partir das aspirações e expectativas da sociedade brasileira, constrói com o Poder Executivo e Legislativo propostas para a definição e implementação de políticas públicas para a educação. Neste sentido, ela trará modificações, principalmente relacionadas à Meta 4.

A universalização do atendimento escolar ao público-alvo da educação especial atende ao compromisso assumido pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e pode ser viabilizada a partir das condições favoráveis criadas pela PNEEPEI (BRASIL, 2008a), do financiamento da educação especial previsto no âmbito do FUNDEB e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

³⁵ Informações complementares cf.
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>.

Entretanto, segundo Zardo (2012, p.92), “a elaboração de uma meta específica representa a fragmentação ainda constante das políticas públicas que ocasionam a restrição da participação social por meio da estratégia do reconhecimento”. A autora ressalta que por mais de uma década as pessoas com deficiência ainda deverão lutar pelo direito a uma educação de qualidade.

Vale destacar a importância do Decreto nº 7.612/2011 que institui o plano “Viver sem Limites” – Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, para o período de 2011-2014, que trata de “um conjunto de políticas públicas estruturadas em quatro eixos: Acesso à Educação³⁶; Inclusão Social; Atenção à Saúde e Acessibilidade” (SNPDPD, 2013). Apresenta como uma de suas diretrizes a “garantia de um sistema educacional inclusivo” (SNPDPD, 2013).

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, já destacada no capítulo anterior, traz modificações em artigos da LDB 9.394/96. Dentre eles, o art. 58, estabelece que entende-se por educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013a).

O texto da lei também garante no parágrafo único do art. 60 que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública”.

Outra modificação importante nesta lei para a declaração do direito à educação é a que ajusta a LDB à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos. Para atender a essa obrigatoriedade as redes municipais e estaduais deverão se adequar para acolher alunos de 4 a 17 anos até 2016, o que vai ao encontro da Meta nº 3 do Plano Nacional de Educação em tramitação, que propõe a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos).

Ao analisar a legislação nacional e internacional quanto ao direito à educação das pessoas com deficiência, percebe-se que as políticas públicas ainda o tratam de forma fragmentada em relação aos demais direitos.

³⁶ No eixo Acesso à Educação estão os programas da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE): Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível, Educação Bilíngue (Prolibras) e Benefício de Prestação Continuada na Escola (SNPDPD, 2013).

A implementação da política de educação inclusiva convida as escolas do sistema regular de ensino a se organizarem de forma diferenciada e a refletirem sobre o real significado do conceito “inclusão”, investindo na transformação da prática educacional.

A palavra inclusão é utilizada para designar condição social como procedimento de ensino ou de intervenção social. No primeiro caso, como inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares e, no segundo, como facilitação do acesso aos bens e saberes socialmente construídos por meio de programas governamentais e/ou de organizações não governamentais (BONETI, ALMEIDA e HETKOWSKI, 2010, p. 13).

Para esses autores, a inclusão “antes de se constituir de uma noção ou conceito de uma ação positiva (em oposição à exclusão) se constitui de um discurso”. Portanto, é mais um discurso do que um conceito. E esse discurso interfere nas ações práticas relacionadas às políticas públicas. Trata-se de “uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão” (BONETI, ALMEIDA e HETKOWSKI, 2010, p. 15).

De acordo com a concepção clássica da sociologia, o problema central da questão social é “o conflito que opõe grupos sociais homogêneos em luta pela repartição dos benefícios do crescimento”. A noção da exclusão social surge quando o sistema econômico quebra essa homogeneidade, impondo um processo de individualização. Nesse caso, os “excluídos”, segundo Castel³⁷ (2006, citado por BONETI, ALMEIDA e HETKOWSKI, 2010), são grupos de indivíduos separados de seus pertencimentos coletivos e que carregam consigo a maior parte das desvantagens sociais: pobreza, desemprego, falta de moradia ou em condições precárias etc. Essa concepção de exclusão, enquanto inquietação geral diante da degradação das estruturas da sociedade salarial, é atual e opõe-se a concepção positivista que privilegia o olhar dual e estático das relações sociais, em que excluída é a pessoa que estaria *fora*, à margem da sociedade.

No seio dessa concepção, está a noção de cidadania que persiste nos dias atuais, para a qual cidadão seria somente a pessoa que estivesse “incluída” numa sociedade racional, numa sociedade de direito, numa sociedade de Estado, isto é,

³⁷ CASTEL, R. *Classes Sociais, Desigualdades sociais, Exclusão social, Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social* – uma abordagem transnacional (Org. Balsa, C., BONETI, L. W., SOULET, M. H. Ijuí/Lisboa: Editora Unijuí/CEOS, 2006).

incluída seria a pessoa com direitos e deveres de votar e ser votada e de usufruir dos direitos sociais básicos. Para os autores, essa noção de cidadania “restringe o indivíduo a uma posição passiva na sociedade”, ou seja, é cidadão somente aquele “incluído” formalmente, juridicamente, como cidadão que vota, que tem opinião, que produz. Essa concepção deixa de fora os moradores de rua, os que não votam, os que não trabalham e que não deixam de ser cidadãos de acordo com o entendimento teórico do social como um todo. Essas pessoas participam da sociedade por meio da exteriorização dos conflitos e problemas sociais.

Para os autores, esse conceito dual e jurídico de cidadania, além de subsidiar o aparecimento do conceito de inclusão como estando dentro, se constitui num dos objetivos do discurso da educação inclusiva, atribuindo-se o “resgate à cidadania” a um procedimento burocrático de matrícula, por exemplo (BONETI, ALMEIDA e HETKOWSKI, 2010, p. 16). Falar de inclusão para eles é “escamotear o monopólio do acesso aos bens e serviços públicos exercido pelas classes média e alta e a ineficiência das políticas e serviços públicos” (BONETI, ALMEIDA e HETKOWSKI, 2010, p. 22).

Baseada nessas contribuições, a concepção sobre inclusão que orienta esta pesquisa não se fundamenta na inserção de alguém em algum lugar, mas num entendimento de que essa concepção se constitui num processo inserido em um contexto histórico e social, com práticas complexas e contraditórias, mas que avançam no sentido de superar a desigualdade.

2.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

No estado do Paraná, houve divergências entre o governo estadual e a proposta de inclusão da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), produzindo reações de movimentos de grupos que buscaram assegurar a garantia da continuidade de instituições especializadas. Com o lema “inclusão responsável e gradativa”, o governo do estado critica a inclusão total defendida pelo MEC e defende a inclusão parcial (SANTOS³⁸, 2010, *apud* MORAES, 2012). Assim, em 2010, o Departamento

³⁸ SANTOS, V. Paraná desafia MEC em política de inclusão. Curitiba, *Gazeta do Povo*, 24 de mai. de 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/>> Acesso em: 24 mai. 2010.

de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) publicou a *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão – Paraná – 2009*, que abriu precedente para que a educação especial ocorresse de forma substitutiva, mantendo, assim, as escolas especiais, por entender que

A política de inclusão nos remete ao entendimento de que à escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades (PARANÁ, 2009).

O documento defende a manutenção das escolas especiais, justificando que há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de comunicação diferenciada, requer atenção individualizada e adaptações curriculares significativas. Esse grupo necessita que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais e não há uma rede de apoio que possibilite a inclusão de todos os alunos no sistema comum de ensino. Para fortalecer sua defesa, a política estadual dedica um capítulo para tratar das escolas especiais da rede conveniada, justificando que, naquele momento, o Paraná contava com 394 Escolas de Educação Especial. Dessas, 384 eram entidades filantrópicas e possuíam Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a SEED/DEEIN; 10 outras mantinham Convênio Técnico, uma vez que eram escolas especiais que integravam a rede municipal. O Estado contava ainda com 02 escolas públicas de educação especial, uma na área da surdez e outra destinada ao atendimento de alunos que apresentavam altíssimas especificidades nas áreas da deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e múltiplas deficiências.

Como um dos efeitos dessa divergência, foi encaminhado, em 13 de março de 2010, à Assembleia Legislativa do estado, pelo governador Roberto Requião, o Projeto de Lei nº 126/10, cujo texto foi redigido com a participação de representantes das entidades filantrópicas. Esse projeto prevê a criação do Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, e, em seu artigo 1º, expressa:

Fica criado o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem

exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e em cumprimento à legislação específica (PARANÁ, 2010).

No PL o Governo do Paraná se compromete, por meio das leis orçamentárias, a garantir os recursos necessários à execução do Programa, nos termos da Constituição Federal, da Constituição Estadual e da legislação pertinente.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná reconhece, por meio de resolução publicada em Diário Oficial do Estado, a sigla da APAE. Sua denominação, no entanto, sofre alteração para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial na Área de Deficiência Intelectual e Múltiplas. Com a aprovação da Resolução 3.600/2011 (GS/SEED, 2011), as escolas de educação especial alteram a sua denominação a partir do ano letivo de 2011. Em seu artigo 1º a Resolução autoriza a “alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial”, devendo ofertar a Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação Inicial.

A escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial é assim definida pelo DEEIN/PR:

[...] uma instituição destinada a prestar serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes da deficiência intelectual e múltiplas deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento, de condições de comunicação ou sinalização diferenciadas, que requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas, que muitas vezes a escola comum não consegue prover. Os alunos necessitam também de atendimentos complementares/terapêuticos dos serviços da área da saúde, trabalho e assistência social. O ingresso dos alunos nesta instituição escolar deve ocorrer após a conclusão do processo de avaliação, realizado por equipe multiprofissional, com o objetivo de investigar as áreas do desenvolvimento cognitivo, motor afetivo e social (PARANÁ, 2012, p.8).

A concepção presente no trecho destacado acima reflete o modelo de integração e agrega a educação especial ao assistencialismo.

Em seu artigo 2º, a Resolução 3.600/2011 (GS/SEED, 2011), ainda, autoriza a participação das instituições em todos os programas e políticas públicas da área de educação, o que garante, segundo Joanussi e Silva (2012, p. 496), a manutenção

dos subsídios públicos para o setor privado e o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em espaços segregados de ensino.

Para Bueno³⁹ (1993, citado por CARVALHO, 2012, p. 103), essa posição revela a atitude política do Paraná que aponta a “divisão de esforços com a sociedade civil para o atendimento desse contingente de alunos, contribuindo para que a educação não se situe no campo do direito”.

Coexistindo com a luta pela garantia dos direitos sociais que buscam a expansão da escolarização e de oportunidades educacionais, existem os movimentos de instituições filantrópicas que asseguram a necessidade de manutenção das escolas especializadas. Para Moraes (2012, p. 12), essa discussão deveria remeter para a necessidade de reflexão sobre a existência de escolas especiais públicas e sobre “a gestão privada de caráter assistencialista desenvolvida nas instituições filantrópicas que respondem as necessidades de uma sociedade capitalista dividida em classes, permeada por severas desigualdades sociais”.

Moraes (2011, p. 137) com propriedade assinala que a crise que instaurou no sistema educacional no Paraná referente à extinção das escolas especiais gerou insegurança na comunidade escolar quanto aos rumos tanto das instituições filantrópicas quanto das poucas escolas especiais públicas, em decorrência das divergências políticas entre governo federal e estadual.

Portanto, o cenário de implementação da política de educação especial nos municípios paranaenses é contraditório. Ora pressionados pelo governo federal que defende a inclusão total, com a substituição das classes especiais por Salas de Recursos Multifuncionais, a não criação de novas escolas especiais, a transformação das escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado e a proibição da celebração de convênios com as que permanecem (MORAES, 2011). Ora pressionados pela política estadual, que se configura como uma política de governo e não de Estado, defendendo a inclusão parcial, com a manutenção das escolas especiais mantidas pelas entidades filantrópicas sem fins lucrativos. Isto não ocorre em outros Estados brasileiros, fazendo com que apenas os municípios paranaenses convivam com pesos e medidas diferentes, isto, com legislações contraditórias.

³⁹ BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

Recentemente, o MEC, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial, divulga a Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013b), a qual direciona a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, orientando que “esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado”, entendendo que o AEE é um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar [...] (NOTA TÉCNICA nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, 2013b).

Os municípios paranaenses que estavam reorganizando as suas escolas especiais para atender a política estadual deparam-se agora com a orientação federal de transformar suas escolas especiais em Centros de AEE, portanto, novamente com legislações antagônicas, tendo em vista a concepção de atendimento complementar ou suplementar.

Essa configuração da educação especial, no âmbito nacional e no estado do Paraná, ocorre com impasses e embates políticos, influenciando as transformações na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Pinhais, como se verifica no capítulo seguinte.

2.4 DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A implementação da PNEPEI (BRASIL, 2008a) trouxe mudanças significativas nas matrículas da educação básica. Constata-se, segundo dados oficiais obtidos por meio do Censo Escolar⁴⁰ de 2011, o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares.

⁴⁰ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

Ao analisar os dados de matrícula na educação especial, apresentados nas Tabelas 1 e 2, pode-se inferir que, por um lado, houve diminuição do número de matrículas da educação especial, considerando os alunos matriculados em escolas especializadas e classes especiais e, por outro lado, um aumento do número de matrículas da educação especial em relação aos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular.

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO - CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS EXCLUSIVAS – BRASIL – 2008 – 2011

ANO	TOTAL	EDUC INF	FUND	MÉDIO	EJA	EDUC PROF
2008	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952
2009	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119
2010	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683
2011	193.882	23.750	131.836	1.140	36.352	797
Δ% 2010/2011	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7

FONTE: MEC/INEP/DEED

NOTA: Não inclui matrículas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

TABELA 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO - CLASSES COMUNS (ALUNOS INCLUÍDOS) – BRASIL – 2008 – 2011

ANO	TOTAL	EDUC INF	FUND	MÉDIO	EJA	EDUC PROF
2008	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
Δ% 2010/2011	15,3	15,6	15,0	19,7	14,6	24,2

FONTE: MEC/INEP/DEED

NOTA: Não inclui matrículas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa mudança nos dados de matrícula da educação especial se deve a implementação da nova política, a qual trouxe mudanças na organização das escolas, a partir do fechamento de escolas especializadas e de classes especiais, da inserção dos alunos com deficiência em classes comuns e da implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) para atender esses alunos nas escolas regulares.

A Tabela 3 apresenta um comparativo entre as matrículas em classes ou escolas especiais e classes comuns.

TABELA 3 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - BRASIL – 2008 – 2011

ANO	CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS EXCLUSIVAS	CLASSES COMUNS (ALUNOS INCLUÍDOS)	TOTAL GERAL
2008	319.924	375.775	695.699
2009	252.687	387.031	639.718
2010	218.271	484.332	702.603
2011	193.882	558.423	752.305
Δ% 2010/2011	-11,2	15,3	7,1

FONTE: MEC/INEP/DEED

NOTA: Não inclui matrículas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Constata-se um aumento de 7,1% no número de matrículas da educação especial. Em 2008, havia 695.699 matrículas e, em 2011, 752.305. Em contrapartida, houve diminuição no número de alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas, pois, em 2008, eram 319.924 matrículas e, em 2011, 193.882. E um aumento na inclusão de alunos em classes comuns no ensino regular. Observe, na Tabela acima, que, em 2008, havia 375.775 alunos incluídos e, em 2011, 558.423, representando o êxito na política de inclusão na educação básica brasileira em termos de inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Ao analisar os dados de matrículas da educação especial por rede, como se observa na Tabela 4, vale destacar que as matrículas desses alunos se concentram na rede pública.

TABELA 4 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR REDE - BRASIL – 2008 – 2011

REDE	ANO	MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL		
		TOTAL	CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS EXCLUSIVAS	CLASSES COMUNS (Alunos incluídos)
PRIVADA	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
Δ% 2010/2011		-8,0	-12,6	27,6
PÚBLICA	2008	467.087	144.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
Δ% 2010/2011		17,1	-15,4	25,0

FONTE: MEC/INEP/DEED

NOTA: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De 2010 para 2011, houve diminuição de 8% no número de matrículas na rede privada, e um aumento de 17,1% na rede pública. Ocorreu uma diminuição de 12,6% nas matrículas em classes especiais e escolas exclusivas na rede privada, e 15,4% na rede pública. Em relação a matrículas nas classes comuns, houve um aumento de 27,6% na rede privada e 25% na rede pública. Percebe-se que, no período analisado, houve mais concentração de alunos matriculados nas classes especiais e escolas exclusivas na rede privada. O contrário ocorreu na rede pública, onde um número maior de alunos foi incluído nas classes comuns.

Esses dados evidenciam as transformações históricas do atendimento até pouco tempo oferecido às crianças e jovens. Apesar do avanço da educação inclusiva, nos últimos anos, demonstrado no Censo Escolar de 2011, com o aumento significativo de matrículas, ainda não se pode afirmar que isso represente um acesso com qualidade e igualdade de condições para os alunos com deficiência.

Os dados apresentados na Tabela 5 trazem comparações sobre o total geral de matrículas na educação básica com o total de matrículas de alunos da educação especial no Brasil e no Paraná.

TABELA 5 – TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS E TOTAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL- BRASIL – PARANÁ – 2008 - 2011

ANO	BRASIL		PARANÁ	
	Matrículas	Matrículas EE	Matrículas	Matrículas EE
2008	52.321.667	695.699	2.711.486	54.647
2009	52.580.452	639.718	2.706.018	47.095
2010	51.549.889	702.603	2.687.406	54.029
2011	50.972.690	752.305	2.624.940	58.381

FONTE: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica e Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008, 2009, 2010 e 2011.

A partir da análise dos dados apresentados na Tabela 5, verifica-se que, no Brasil, as matrículas de alunos com deficiência, em 2011 (752.305), correspondem a 1,5% do total de alunos da educação básica (50.972.690). Observa-se, ainda, que o movimento de queda do número de matrículas gerais foi gradativo, chegando a uma redução, em 2011, de 1.348.977 matrículas, ou seja, de 2,5%. Essa queda não é

constatada nas matrículas de alunos com deficiência que apresentam um aumento de 56.606 matrículas no período analisado, ou seja, 8,1%.

No Estado do Paraná, o decréscimo nas matrículas é observado também na esfera das matrículas gerais. O contrário ocorre nas matrículas de alunos com deficiência. De 2008 a 2011, verifica-se uma redução de 86.546 matrículas, ou seja, 3,2% na educação básica, e um acréscimo de 3.734 matrículas de alunos com deficiência, representando 6,4%. Em 2009, houve uma redução de 7.552 matrículas, ou seja, 13,8% em comparação ao ano base de 2008. Isso denota que pessoas com deficiência deixaram de receber atendimento educacional, tendo em vista o não acréscimo nas matrículas gerais.

Observa-se que, nas duas esferas, houve acréscimo nos dados das matrículas de alunos com deficiência e um decréscimo nas matrículas gerais da educação básica.

Esses dados evidenciam que, a partir da garantia do acesso à educação nos dispositivos legais, os sistemas de ensino necessitam se estruturar para atender alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular.

Não dá para negar que a inclusão é um movimento muito mais amplo e que a garantia do acesso (aumento e garantia das matrículas) é o primeiro passo para uma conquista maior: a permanência desses alunos com qualidade.

Nesse sentido, vale a pena investigar como está ocorrendo a implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), no município de Pinhais, tecendo reflexões sobre a educação como um direito de todos.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS

Entendendo que “a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação”, como afirma Arretche (2001, p. 6), o presente capítulo apresenta o *lôcus* da pesquisa, nos seus aspectos econômico, sociopolítico, geográfico e educacional, com o objetivo de analisar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pinhais-PR e suas relações com o direito à educação, a partir da abordagem qualitativa-descritiva.

Nesta parte da pesquisa apresenta-se também a análise documental que, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), inclui “leis e regulamentos, normas, pareceres,” [...] “estatísticas e arquivos escolares”.

Assim, os documentos analisados, apresentados no início do trabalho, foram: *Lei nº 1.059*, de 28 de dezembro de 2009, Pinhais, que dispõe sobre a organização do sistema municipal de ensino do município de Pinhais; *Proposta Pedagógica Curricular – Ensino Fundamental – Anos Iniciais* (PINHAIS, 2010a), Deliberação nº 01/2011 – CEB (Câmara de Educação Básica), que trata dos princípios e normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para o alunado foco da Educação Especial, no sistema municipal de Pinhais, complementada com instruções normativas próprias, dados estatísticos do Censo Escolar (2008 a 2011) e IBGE (2010) e outros documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (SEMED) sobre o tema, estabelecendo-se um diálogo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a); com o *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b); com a *Resolução nº 4*, de 02 de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o atendimento especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Por meio de informações disponibilizadas no banco de dados do Censo Escolar de 2008 a 2011, foram realizados levantamentos sobre dados de matrícula da educação especial relacionados ao município de Pinhais.

Foram localizados os locais de interesse do estudo e estabelecidos contatos com o público alvo para a realização de entrevistas e aplicação de questionários, visando responder ao problema da pesquisa.

Após autorização, foram mapeadas as escolas municipais. Verificou-se que há: 19 Centros Municipais de Educação Infantil, destes há 10 unidades que têm alunos com deficiência matriculados, 22 escolas de ensino fundamental (anos iniciais), todas têm alunos com deficiência matriculados, sendo que destas uma é escola de educação básica, na modalidade educação especial e 5 atendem também turmas de Educação de Jovens e Adultos, sendo que nesta modalidade apenas uma tem aluno com deficiência matriculado.

Foram selecionadas seis escolas de ensino fundamental atendendo os seguintes critérios: duas escolas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), duas com Salas de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos (SRTFE) e duas escolas sem SRMF e SRTFE, mas que têm alunos com deficiência matriculados. A investigação ocorreu ainda com a Gerente de Educação Especial e Inclusão, na Escola Municipal de Educação Básica Elis de Fátima Zem, na modalidade educação especial e no Centro de Atendimento às Deficiências Sensoriais (CADS).

Ao todo foram entrevistadas 6 diretoras de escolas de ensino fundamental regular que têm alunos com deficiência matriculados, a diretora da Escola Municipal de Educação Básica Elis de Fátima Zem, na modalidade educação especial, a Gerente de Educação Especial e Inclusão e a coordenadora do CADS. Em cada escola houve aplicação de questionários para professores e pedagogos. Para a seleção dos participantes foram utilizados os seguintes critérios: ter aluno com deficiência matriculado em sua sala de aula ou turno de atendimento, no caso das pedagogas, e aceitar participar da pesquisa, assinando, então, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No total, responderam aos questionários 16 professoras e 3 pedagogas das escolas regulares, e 6 professoras da escola especial.

As diretoras das escolas regulares informaram na entrevista, na parte de identificação da escola, que tinham um total de 78 alunos da educação especial matriculados em suas escolas, o que representa 42% dos alunos da educação especial matriculados nos anos iniciais da rede municipal, 1% em relação ao total de matrículas de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, comparando-se com os dados de matrículas de 2011 (TABELA 19) e apenas 2% em relação ao total de alunos matriculados nestas escolas, conforme dados apresentados no Quadro 3. Desses 78 alunos matriculados nessas 6 escolas, 38 estavam inseridos nas salas de

aula das 16 professoras participantes da pesquisa que informaram o número de alunos que recebem atendimento da educação especial. Essa amostra representa 0,5% dos 7726 alunos matriculados nos anos iniciais da rede municipal de ensino comparando-se com os dados de matrículas de 2011. Todas as escolas pesquisadas oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais). Somente uma tem EJA.

ES CO LA	Nº DE ALUNOS MATRICU LADOS	ALUNOS COM DEFICIÊN CIA	MÉDIA DE ALUNOS POR SALA COM ALUNOS COM DEFICIÊN CIA	PORCENTAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS	POSSUI AEE	PARTICIPANTES DA PESQUISA
1	495	15	30/35	3%	1 SRMF (M e T)	Diretora, 1 pedagoga e 3 professores
2	455	36	30/35	8%	1 SR (M)	Diretora, 1 pedagoga e 3 professores
3	488	2	30/35	0,4%	1 SR (M e T)	Diretora, 1 pedagoga e 3 professores
4	944	8	30/35	0,8%	1 SRMF (M e T)	Diretora e 2 professores
5	400	12	30/35	3%	Não	Diretora e 2 professores
6	734	5	30/35	0,7%	Não	Diretora e 3 professores

QUADRO 3- CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS REGULARES PESQUISADAS
FONTE: Organizado pela autora (2012).

A análise sobre a implementação da política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva no município de Pinhais – PR, por meio da realização de entrevistas, teve como base um roteiro de questões abertas, construído a partir da leitura do documento oficial da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), a fim de levantar dados relacionados a ele e confrontar com a legislação, com a fundamentação teórica e a realidade da educação especial no contexto pesquisado.

Optou-se por essa forma de entrevista porque, segundo Triviños (1987, p. 146), “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

O roteiro de entrevista foi organizado em duas partes: a primeira para levantar dados de identificação, formação e experiência profissional, e a segunda parte com

questões sobre a implementação da política nacional de educação especial no município e na escola. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise posterior, visando garantir a fidedignidade ao conteúdo e a utilização de trechos das falas dos entrevistados.

Quanto aos procedimentos para a realização da entrevista, pediu-se a autorização por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), com apresentação do título, dos objetivos da pesquisa e o compromisso de sigilo, onde constam aspectos éticos da pesquisa.

Visando atender a esse último aspecto, os nomes verdadeiros das diretoras entrevistadas foram substituídos pelos seguintes códigos identificadores: D1, D2, D3 e assim por diante. O código DE foi empregado para designar a diretora da escola especial.

Após a realização de cada entrevista com as diretoras das escolas selecionadas, foram aplicados questionários diferenciados para a pedagoga e para os professores que têm alunos com deficiência em suas salas de aula.

O questionário semiestruturado foi organizado em três partes. A primeira para identificação, formação e experiência profissional. A segunda para coletar dados sobre o número de alunos na sala de aula, número de alunos com deficiência, tipos de deficiências e número de alunos com deficiência que frequentam outra instituição. E a terceira parte com questões abertas sobre a política nacional de educação especial no município de Pinhais – PR. Os professores e pedagogos participantes também assinaram o TCLE.

Ao todo, participaram da pesquisa, respondendo aos questionários, três pedagogas e 16 professoras das escolas regulares, uma pedagoga e 6 professoras da Escola Municipal de Educação Básica na modalidade educação especial. Em média de duas a três professoras por escola, representando 35% dos professores que têm alunos com deficiência das escolas pesquisadas.

Com o objetivo de atender aos aspectos éticos da pesquisa, os nomes verdadeiros dos participantes que responderam ao questionário foram substituídos e esses foram identificados pelos seguintes códigos: PED1, PED2, PED3 para os pedagogos; P1, P2, P3 para os professores e PE1, PE2, PE3 para os professores da escola especial, seguindo uma ordem ascendente de acordo com o número de participantes de cada modalidade.

As entrevistas e os questionários organizados em categorias foram analisados procurando se estabelecer um diálogo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e o direito à educação. As categorias formuladas são:

- Serviços da educação especial e apoio
- Formação inicial e continuada

3.1 CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO DE PINHAIS

Pinhais, localizado na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), Estado do Paraná, tornou-se oficialmente um município em 20 de março de 1992, quando o seu território foi desmembrado do município de Piraquara, devido ao crescimento de seu povoado a partir da década de 60, acarretando uma demanda em vários setores e exigindo uma organização e gerenciamento de um poder público local (XAVIER, 2000, p.176).

É o menor município do Paraná em área territorial, com 61, 137 Km², ficando 8,9 Km distantes da capital. Possui 117.008 habitantes, população registrada em sua totalidade como fixada na área urbana (IPARDES, 2012). Do total de habitantes, 56.809 são homens e 60.199 são mulheres. É o terceiro município mais populoso da Região Metropolitana de Curitiba e limita-se com Curitiba, Colombo, Piraquara, São José dos Pinhais e Quatro Barras, como se pode observar no mapa a seguir.

MAPA 1 – MUNICÍPIO DE PINHAIS



FONTE: IPARDES

NOTA: Base Cartográfica IRCG (2010).

De acordo com dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população desse município concentra-se 100% na área urbana, apresentando uma dinâmica e desenvolvimento social e econômico de destaque no Estado.

Destaca-se no cenário estadual por ser um importante polo de serviços e comércio na região. Representa a 12ª economia do Paraná e possui o 14º melhor IDH⁴¹ do estado (0,815) e está em 300º lugar entre os municípios do país. O seu índice educacional é 0,902, a taxa de alfabetização de adultos de 0,942 e o índice de esperança de vida é 0,822 (PARANACIDADE, 2010). Foi apontado recentemente por ter o 3º IFDM⁴² do estado, índice elaborado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) que mede a qualidade de vida dos municípios brasileiros.

Conhecida por “*Terra dos pinheirais*” ou “*Morada da Gralha-Azul*”, Pinhais abrangia, no início da povoação, uma enorme quantidade de Pinheiros-do-Paraná (*Araucaria angustifolia*), árvore símbolo do estado. O termo “*Pinhais*” se origina da palavra “pinha” que descende do latim e significa *pinus* como são chamados os pinheiros (FERREIRA, 2006, p. 231).

A ocupação territorial desse município foi marcada por três momentos diferentes no processo de povoamento. Inicialmente, foi comprovada a existência de população indígena pré-ceramistas que viveram por volta de 4 mil anos a.C. Mais tarde, vieram povos ceramistas dos grupos indígenas Jê e Tupi, que detinham a técnica de confeccionar vasilhames de argila (CHEPAK, 2008, p. 2).

Na metade do século XVII, no contexto da ocupação europeia no Brasil, houve a colonização do Planalto Curitibano, intensificando-se a partir do século XIX, com a Lei de Terras de 1853 a 1893. Em Pinhais houve, nesse período, dois marcos de grande importância: a construção da Ferrovia Curitiba – Paranaguá, nas proximidades da Estação Ferroviária Pinhais, e a inauguração de uma indústria de cerâmica, em 1885, ocasionando a instalação de uma pequena comunidade nas proximidades desses locais. Em 1920, Guilherme Weiss, um dos principais investidores na região, comprou a Cerâmica Pinhais, investindo em mão de obra

⁴¹ IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), composto por dados de expectativa de vida ao nascer, educação e PIB per capita, recolhidos a nível nacional.

⁴² IFDM (Índice FIRJAN de Desenvolvimento Humano).

especializada, o que contribuiu para a vinda de famílias para o município (LEÃO, 1994).

Com a expansão agrícola, nas décadas de 60 e 70 do século XX, houve a ocupação de terras no Paraná, aliada ao aumento da mecanização na lavoura, fazendo com que os trabalhadores rurais e os pequenos camponeses, expulsos do campo, procurassem a cidade, inicialmente, da pequena para a média e depois das médias para os grandes centros urbanos. Assim, Curitiba foi recebendo contingentes populacionais do interior do estado e de Santa Catarina, nas últimas décadas, atrás de empregos e outras oportunidades oferecidas pela grande cidade. Com o controle do solo urbano e o aumento do custo da terra em Curitiba, a população de menor renda passou a procurar a periferia, movimento conhecido como “processo de periferização”, o que fez com que as áreas limítrofes dos municípios vizinhos ao da capital fossem ocupadas, incluindo aí o atual município de Pinhais (FERREIRA, 2006, p. 231).

Em 1964, tornou-se um distrito pela Lei Estadual nº 4.966/64 e, em decorrência dos movimentos migratórios e dos avanços políticos e econômicos na região, exigiu-se uma nova organização do poder público. Assim, em 1991, é realizado um plebiscito que obteve 87% dos votos da população distrital. Com isso, no dia 20 de março de 1992, foi criado o município de Pinhais (FERREIRA, 2006, p. 231).

Desde então, Pinhais vem crescendo e destacando-se entre os municípios da Região Metropolitana de Curitiba no que se refere ao crescimento urbano, populacional e ao desenvolvimento educacional.

Sua economia está concentrada, sobretudo, na área de serviços e comércio (64,37%), seguida da indústria (35,54%), conforme dados da Tabela 6. A agropecuária se expressa em 0,09% da economia municipal.

TABELA 6 – PARTICIPAÇÃO DAS ÁREAS ECONÔMICAS NO PIB MUNICIPAL DE PINHAIS

ÁREA ECONÔMICA	% DE PARTICIPAÇÃO
Agropecuária	0,09
Indústria	35,54
Serviços	64,37

FONTE: PARANACIDADE, 2010.

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos estabelecimentos produtivos do município de Pinhais. Segundo dados do Paranacidade, a distribuição das atividades

econômicas, calculada pelo número de estabelecimentos sujeitos ao recolhimento do ICMS, é a seguinte: 58,2% desses estabelecimentos pertencem ao comércio varejista; 28,1% à área industrial; 12% estão na área de serviços e 7,0% estão no comércio atacadista.

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS PRODUTIVOS DO MUNICÍPIO DE PINHAIS, POR TIPO DE ATIVIDADE

TIPO DE ATIVIDADE	% DE PARTICIPAÇÃO
Comércio varejista	52,8
Área industrial	28,1
Serviços	12,0
Comércio atacadista	7,0

FONTE: PARANACIDADE, 2010.

O município apresenta uma participação significativa na indústria. Entretanto, a base de sua economia está concentrada na área de serviços e comércio.

A tabela 8 apresenta a taxa de analfabetismo da população de Pinhais, por grupos de idade.

TABELA 8 – TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE PINHAIS POR GRUPOS DE IDADE - 2010

GRUPOS DE IDADE	%
15 anos ou mais	3,35
15 a 24 anos	0,6
25 a 59 anos	2,2
60 anos ou mais	16,0

FONTE: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Em relação ao analfabetismo, conforme dados da Tabela acima, percebe-se que os índices são maiores nas faixas etárias mais altas, o que significa dizer que o município precisa investir em políticas públicas educacionais que alcancem essa parcela da população.

No total, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos de idade ou mais reduziu para 3,4% em relação ao censo anterior. Com esse resultado, Pinhais passou a ser reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC como “território livre” do analfabetismo, título conferido aos municípios que apresentam taxa de analfabetismo inferior a 4% na população de mais de 15 anos de idade. Tal fato demonstra que o município vem investindo em políticas na área educacional nos últimos anos.

Na área político-administrativa, o município tem 82.985 eleitores (IPARDES, 2012). Desde sua emancipação, cinco prefeitos já concluíram sua gestão: João Batista Costa (1993 – 1996), Siegfried “Zico” Böving (1997 – 2000), Luis Cassiano de Castro Fernandes, que administrou a cidade em dois mandatos (2001 – 2008), sendo que, nos anos de 2006 a 2008, foi substituído por seu vice, Mário Bonaldo, e Luiz Goulart Alves, (2009 a 2011), que foi reeleito e é o prefeito atual.

3.2 A EDUCAÇÃO EM PINHAIS

O município de Pinhais vem se destacando, nos últimos anos, na área educacional a partir de uma “política de atendimento aos princípios de melhoria da qualidade do ensino” (Documento Base - I COMEP, PINHAIS, 2010c). Por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tem realizado investimentos na formação continuada de profissionais, nas condições educacionais e tecnológicas de suas unidades escolares e na melhoria da gestão educacional.

Pode-se verificar, a partir de indicadores do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (TABELA 9), disponibilizado pelo MEC/INEP, a evolução no processo de ensino e aprendizagem no município que chegou a 5,4 na 4ª série/5º ano do ensino fundamental, valor superior ao IDEB nacional, que em 2011 foi de 4,7.

TABELA 9 – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2005-2007-2009-2011

ANO	BRASIL	BRASIL (MUN)	PARANÁ	CURITIBA (MUN)	PINHAIS
2005	3,8	3,4	4,6	4,7	5,0
2007	4,2	4,0	5,0	5,1	5,2
2009	4,6	4,4	5,4	5,7	5,3
2011	4,7	4,7	5,4	5,8	5,4

FONTE: MEC/INEP

Na Tabela 10, pode-se observar a evolução, no período de 2008 a 2011, relacionada à manutenção de uma rede de instituições educacionais no município.

TABELA 10 – QUANTIDADE DE UNIDADES DE ENSINO – CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI's), ESCOLAS E ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – PINHAIS - PR

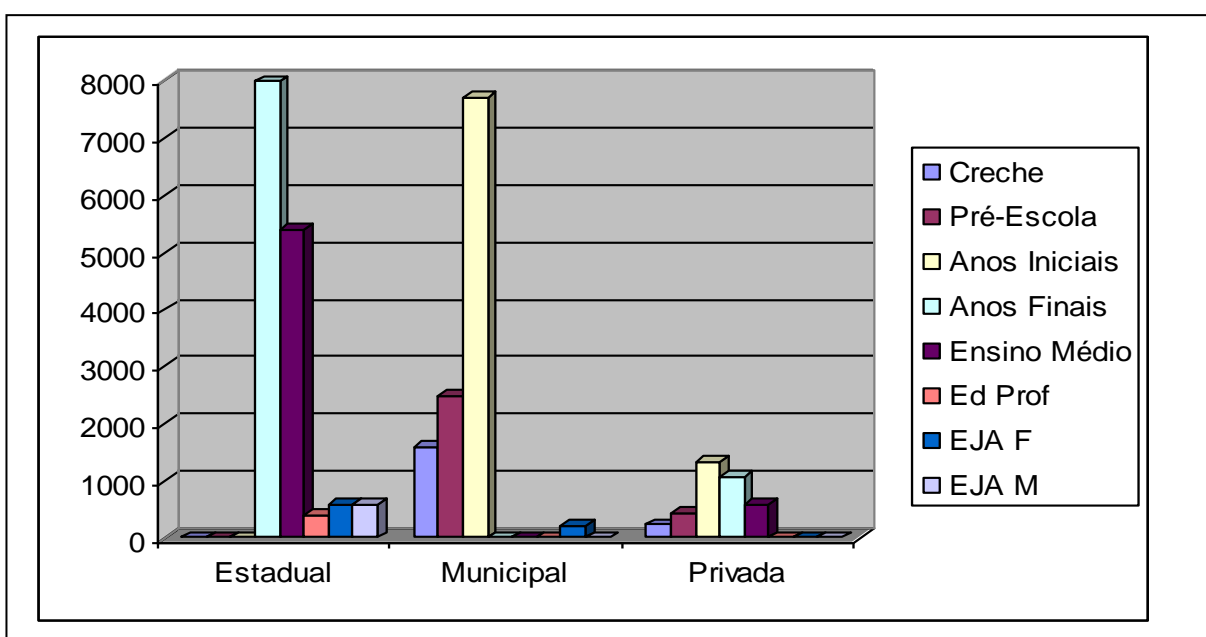
UNIDADES	2008	2009	2010	2011	EVOLUÇÃO
CMEI's	15	16	17	18	20%
ESCOLAS	20	20	19	21	5%
EDUCAÇÃO ESPECIAL	1	1	1	1	0%

FONTE: DOCUMENTO BASE DA I COMEP – PINHAIS – 2010 – Prefeitura Municipal de Educação/Secretaria Municipal de Educação

Apesar do aumento da quantidade de CMEI's, o Documento Base para a I COMEP (2010c) aponta que toda a demanda manifesta na educação infantil não foi atendida, havendo necessidade de ampliação no atendimento nessa etapa da educação básica. Em 2012, o município conta com 19 escolas de Educação Infantil e 22 escolas de Ensino Fundamental. Na modalidade educação especial não houve abertura de novas unidades, apesar dos dados demonstrados na Tabela 23 em relação ao crescente número de alunos matriculados na escola especial.

Ao traçar um panorama geral da matrícula inicial na educação básica no município, a partir dos dados do Censo Escolar 2011, atuam na Educação Infantil as redes municipal e privada (GRÁFICO 1), com 4.065 matrículas na esfera municipal e 654 na esfera privada, totalizando 4.719 matrículas nessa etapa. Portanto, 86% das matrículas se concentram na esfera municipal.

GRÁFICO 1 – MATRÍCULA INICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO MUNICÍPIO DE PINHAIS POR REDE – 2011



FONTE: Censo Escolar (2011).

Do total de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 9.047, 85% se concentram na rede municipal e 15% na rede privada. A rede estadual concentra mais as matrículas nos anos finais dessa etapa, representando 88% delas. No ensino médio, das 5.933 matrículas, 5.392 estão na rede estadual (90%) e 591, na rede privada (10%). A Educação Profissional (Nível Técnico) concentra-se totalmente na rede estadual e, quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), do total de 807 matrículas no ensino fundamental, 73% estão na rede estadual e 27%, na rede municipal. A rede privada não oferta essa modalidade. Quanto à EJA, ensino médio, as matrículas concentram-se totalmente na rede estadual.

Os dados da Tabela 11 apresentam o número de alunos atendidos pela rede municipal de ensino de Pinhais por modalidade.

TABELA 11 – NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO POR MODALIDADE – MATRÍCULA INICIAL – PINHAIS - 2008-2011

UNIDADES	2008	2009	2010	2011
EDUCAÇÃO INFANTIL	2.739	3.253	3413	4065
ENSINO FUNDAMENTAL	9.450	9.248	8983	7726
EDUCAÇÃO ESPECIAL	138	140	210	207
EJA	347	383	352	218

FONTE: Censo Escolar/INEP- 2008 a 2011.

Em 2011, a rede municipal de ensino apresentou 4.065 alunos matriculados na Educação Infantil, demonstrando um avanço significativo nessa modalidade, 7.726 no Ensino Fundamental, 207 na Educação Especial e 218 na EJA, totalizando 12.216 alunos. Observa-se que a educação infantil teve um aumento significativo de alunos matriculados no período de 2008 a 2011, atendendo 1.326 crianças a mais. Esse aumento de matrículas deve-se à ampliação da rede física e à construção de novas unidades. Entretanto, como já citado anteriormente, não é suficiente ainda para atender a demanda. Em relação à educação especial houve um aumento significativo de matrículas no período analisado.

A Tabela 12 apresenta dados de matrícula inicial na educação infantil.

TABELA 12 – NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NA EDUCAÇÃO INFANTIL – MATRÍCULA INICIAL – PINHAIS - 2008-2011

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2008	907	1832
2009	1079	2174
2010	1090	2323
2011	1584	2481

FONTE: Censo Escolar/ INEP – 2008 a 2011.

Houve de fato um aumento significativo no número de matrículas nessa etapa da educação básica.

O Ensino Fundamental, organizado em dois níveis, teve seu primeiro nível (anos iniciais) expandido de quatro para cinco anos, conforme Lei nº 11.274/06 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. Assim, o município passou a matricular crianças com seis anos de idade no primeiro ano desse nível de ensino.

Os dados da Tabela 13 mostram a evolução da matrícula no Ensino Fundamental, anos iniciais, no período de 2008 a 2011, demonstrando uma queda no âmbito municipal.

TABELA 13 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE PINHAIS – 2008-2011

ANO	MATRÍCULAS	EVOLUÇÃO%
2008	9450	-
2009	9220	- 2,43
2010	8983	- 2,57
2011	7726	- 14%

FONTE: Censo Escolar/Inep – 2008 a 2011.

O Censo Escolar de 2011 indica que, além dos 7.726 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas públicas municipais de Pinhais, havia 1.321 matrículas em escolas particulares, totalizando 9.047 alunos, de modo a caracterizar a ampliação do acesso à escolarização nessa etapa do ensino fundamental.

Pode-se observar, segundo a Tabela 14, que a taxa estimada de aprovação no ensino fundamental é de 85,7%, maior do que no ensino médio.

TABELA 14 – TAXAS EDUCACIONAIS ESTIMADAS NOS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – 2010

TAXAS ESTIMADAS	FUNDAMENTAL %	MÉDIO %
Aprovação	85,7	78,9
Reprovação	11,2	13,2
Abandono	3,1	7,9

FONTE: SEED – Relatório IPARDES

NOTA: Taxas estimadas pelo INEP

As taxas de reprovação e abandono são maiores no ensino médio, podendo-se inferir a necessidade de políticas públicas nessa etapa da educação básica por parte da esfera estadual.

Em relação à distorção idade-série, conforme dados da Tabela 15, em Pinhais, ela é maior no ensino médio e, no ensino fundamental, aumenta nas séries finais.

TABELA 15 – TAXA ESTIMADA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – 2010

TIPO DE ENSINO	TAXA
Fundamental	14,4
Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	5,7
Anos Finais (6º ao 9º ano)	23,6
Ensino Médio	30,6

FONTE: SEED. Caderno Estatístico Município de Pinhais – IPARDES – 2011.

NOTA: Taxas estimadas pelo INEP.

A taxa elevada, no ensino fundamental, caracterizada pela média aritmética das séries iniciais mais séries finais, deve-se ao fator elevado nas séries finais. Esses dados revelam a descontinuidade de políticas entre esses ciclos do ensino fundamental e a necessidade de superação de problemas relacionados ainda ao abandono e à reprovação, nos dois níveis de ensino (fundamental e médio), por meio de políticas conjuntas entre estado e município que interfiram na qualidade de ensino.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PINHAIS

A partir da leitura dos documentos referenciados, percebe-se que a direção dada às políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, pela Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, seguiu os princípios contidos nos dispositivos legais de cada época.

Em 1994, foram iniciadas as ações referentes à educação especial, no município, por meio de avaliações psicoeducacionais. O atendimento de alunos com deficiência ocorria em classes especiais e na escola especial, conforme o paradigma da integração. O Centro de Apoio Pedagógico (CEAPE), criado em 2002, funcionava

na Escola Especial Elis de Fátima Zem, cuja existência era anterior à criação do Centro. Em 2004, é formado o Serviço de Apoio Psicoeducacional (SEAPE), revelando um avanço enquanto equipe multidisciplinar no apoio à educação especial e às escolas regulares (PINHAIS, 2010c).

Em 2005, é criada a Gerência de Educação Especial e Psicopedagogia (GEEP), sendo o SEAPE incorporado por essa gerência. Em 2009, é fundado o Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais (CADS), com a fusão de dois centros de atendimento voltados à área visual e à surdez (CAEDV e CAES). A Gerência passa a denominar-se Gerência de Educação Especial e Inclusão (GESPI), sendo incorporadas duas novas seções: Seção de Apoio à Inclusão (SEAIN) e Seção de Apoio às Deficiências Sensoriais (SECADS) (PINHAIS, 2010c).

O Sistema Municipal de Ensino de Pinhais foi criado por meio da Lei nº 1.059, de 28 de dezembro de 2009, aprovada pela Câmara Municipal de Pinhais, em 28 de dezembro de 2009. A partir dessa lei, o município passou a ter autonomia para desenvolver a educação municipal, com base nos princípios de diretrizes discutidas pela sociedade civil organizada, representada pelos membros do Conselho Municipal de Educação. Este órgão foi criado por meio da Lei nº 1.055, em 23 de dezembro de 2009, o qual passou a assumir funções normativas, consultivas, fiscalizadoras e deliberativas sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do município.

Conforme a *Proposta Pedagógica Curricular – Ensino Fundamental – Anos Iniciais* (PINHAIS, 2010a), desde 2009, o órgão responsável pela política de educação especial, na esfera municipal de Pinhais, é a GESPI (Gerência de Educação Especial e Inclusão), subordinada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Segundo a Gerente de Educação Especial e Inclusão, a partir de informações coletadas na entrevista, as mudanças que estão ocorrendo, desde 2008, na condução das políticas de educação especial, emergiram no contexto de implementação de três documentos básicos: a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a); o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro, que dispõe sobre o AEE (BRASIL, 2008b); a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que trata das diretrizes operacionais para o AEE na educação

básica, na modalidade educação especial (BRASIL, 2009a). Tais documentos influenciaram significativamente as políticas de educação especial no município.

Entretanto, ao analisar os artigos da Lei nº 1.059/09 (PINHAIS, 2009a) relacionados à educação especial, pode-se observar, nos artigos 3º e 25, uma concepção de inclusão diferente da PNEEPEI (BRASIL, 2008a) proposta pelo MEC:

Art. 3º - As responsabilidades do Município com a educação escolar pública serão efetivadas mediante a garantia de:

I - [...]

II – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, **preferencialmente na rede regular de ensino** (PINHAIS, 2009a).

Art. 25 – Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente na rede regular de ensino**, para alunos com necessidades educativas especiais (PINHAIS, 2009a).

Apresenta, portanto, o paradigma da integração ao adotar a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, entendendo que o atendimento de alunos com deficiência não pode ocorrer apenas na escola regular. Essa compreensão está em consonância com a Política Estadual e com o Decreto 7.611/11, indicando ainda a possibilidade do Poder Público contar com as instituições filantrópicas, conforme artigo a seguir. Abre-se o precedente para a substituição dos serviços educacionais regulares:

Art. 26 – O Poder Público Municipal poderá complementar o atendimento a educandos com necessidades educativas especiais, por meio de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, e que atendam os critérios estabelecidos pelo Sistema Municipal de Pinhais (PINHAIS, 2009a).

Em 2010, a SEMED, por meio da Gerência do Ensino Fundamental, organizou uma ampla discussão que envolveu representantes de todas as unidades de ensino fundamental do município, os quais participaram de estudos desde 2009 e, a partir destes, construíram a *Proposta Pedagógica Curricular – Ensino Fundamental – Anos Iniciais* (PINHAIS, 2010a), apresentada, em 2011, a todos os professores.

Em relação à educação especial, esse documento contempla a concepção de educação especial e seus objetivos, conforme a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), e a definição de alunos com deficiência, de acordo com a Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), corroborando com a afirmação da Gerente de Educação Especial e Inclusão quanto à apropriação da política nacional no município.

Entretanto, ao especificar os serviços educacionais especializados oferecidos no município, além das Salas de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos (SRTFE), do Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), enquanto oferta do atendimento educacional especializado ao educando foco da educação especial, contempla ainda as “classes especiais” e “escola especial para os casos que impedem a participação do educando em escolas regulares” (PINHAIS, 2010a). Tal procedimento aponta novamente para o paradigma da integração, diferente da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), apesar de indicar que a proposta pedagógica da escola especial estaria passando por alterações para atender a política nacional. Cabe ressaltar que a *Proposta Pedagógica Curricular* de Pinhais é anterior à divulgação do Decreto nº 7.611/11, o qual trouxe certa flexibilização em relação à PNEEPEI quanto às escolas especiais. Isso demonstra dificuldade e resistência em atender ao princípio da educação inclusiva presente na política nacional.

É possível perceber o esforço da SEMED de Pinhais em tornar inclusivas as escolas de educação infantil e ensino fundamental. Contempla em sua *Proposta Pedagógica Curricular*, como um dos princípios que devem nortear o trabalho pedagógico em todas as unidades de ensino, a “Escola para todos”, acreditando que:

- Todo educando deve ter o direito ao acesso, permanência e sucesso no contexto regular de ensino;
- Todo educando possui características, interesses, potencialidades, limitações e especificidades em relação à aprendizagem que lhe são próprias e que precisam ser consideradas, estimuladas e trabalhadas;
- A escola deve considerar, respeitar e valorizar a vasta diversidade de características e especificidades do seu educando garantindo uma pedagogia centrada no atendimento a elas;
- Escolas inclusivas promovem a educação para todos, possibilitando a construção de uma sociedade inclusiva (PINHAIS, 2010a, p. 32).

É importante destacar, ainda, que esse documento traz considerações importantes sobre as características de uma escola inclusiva e as estratégias para o atendimento das crianças com deficiência: respeito às diferenças, acolhimento à

todos, sem exceção, flexibilidade no currículo, metodologia e avaliação, dentre outras.

A escola inclusiva se caracteriza por um sistema que reconhece, respeita e valoriza as diferenças individuais de todos aqueles que nela encontram-se inseridos. Procura atender a todos os educandos independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O desenvolvimento de seu trabalho necessita ser flexível (currículo/avaliação/estrutura física/encaminhamento) buscando formar os seus educandos para que possam ser autônomos, tanto na escola como fora dela, podendo assim serem valorizados como indivíduos, independente de apresentarem ou não, desvantagens acentuadas e/ou necessidades especiais transitórias ou permanentes (PINHAIS, 2010a, p. 33).

Denota, portanto, a preocupação com as adaptações curriculares para garantir a aprendizagem de todos os alunos e com a flexibilidade dos métodos e avaliação. Objetiva atender ao paradigma inclusivo presente na PNEEPEI (BRASIL, 2008a), embora seus documentos e sua prática estejam fundamentados, ainda, na perspectiva da integração escolar. É possível perceber essa perspectiva também contemplada no *Plano Municipal das Políticas de Atenção à Criança e ao Adolescente* de Pinhais, aprovado em 2010 para o exercício de 2011, em cumprimento à Instrução Normativa TCE – PR nº 036/2009 e em respeito ao ECA. Este documento defende que:

A educação especial proposta para Pinhais, portanto, de acordo com os princípios de educação equitativa e integral, será ministrada, **sempre que possível**, no ensino regular, mediante as orientações e atendimento educacional especializado exigidos para o mais pleno aproveitamento dos alunos, seja na sala regular de aula, com apoio complementar e/ou suplementar de Salas de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Especializado, **ou em Classes Especiais** ainda por um período transitório até a extinção desse serviço em nosso município (PINHAIS, 2010b, p. 31).

Novamente, observa-se uma contradição em relação à PNEEPEI (BRASIL, 2008a), ao trazer, em seu texto, a indicação de que a educação especial em Pinhais será ministrada “sempre que possível” no ensino regular. Tal expressão, utilizada na LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), é complementada pela expressão “ou em Classes Especiais”, demonstrando, portanto, o modelo de integração escolar presente na política municipal naquele momento, em consonância com a Política de Educação Especial do Estado do Paraná.

Pode-se citar também o Documento Base (PINHAIS, 2010c)⁴³ que subsidiou as discussões para a I Conferência Municipal de Educação (I COMEP), realizada em junho de 2010, em Pinhais, cujos debates foram em torno dos eixos temáticos do PNE 2011-2020. Ele expressa a concepção de educação inclusiva ao afirmar que a educação especial no município tem como princípio uma “política inclusiva que ultrapassa a ideia de ajustamento dos alunos da educação especial” no ensino regular para a sua participação no processo educativo (PINHAIS, 2010c, p. 22), contrapondo-se ao *Plano Municipal das Políticas de Atenção à Criança e ao Adolescente* que traz a perspectiva da integração.

No Documento Base, a inclusão em Pinhais é concebida como:

[...] um processo na qual a escola consciente de sua função, coloca-se a disposição do aluno revendo suas concepções para desenvolver as potencialidades de todos que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam elas transitórias ou permanentes (PINHAIS, 2010c, p.22).

A Deliberação nº 01/2011, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de Pinhais, que trata dos princípios e normas para a educação especial, modalidade da educação básica para o alunado foco da educação especial, no Sistema Municipal de Educação de Pinhais (PINHAIS, 2011), também traz essa contradição.

Em seu artigo 3º, dispõe que “a Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, **preferencialmente**, na rede regular de ensino”, conforme *CF 88, ECA, Política Nacional de Educação Especial de 1994 e LDB nº 9.394/96*, na perspectiva, portanto, da integração, embora defina o público alvo conforme a PNEPEI (BRASIL, 2008a), o AEE de acordo com o Decreto 6.571/08 (BRASIL, 2008b):

⁴³ A I Conferência Municipal de Educação (I COMEP) de Pinhais – Construindo o Sistema Municipal de Educação: Plano Municipal de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação, realizada em 2010, representou um momento singular e um marco histórico na educação deste município, pois teve a responsabilidade de definir, coletivamente entre os diferentes atores e de forma consensual, os rumos da educação no município, discutindo os seguintes eixos temáticos: Eixo I- Papel do Município na Regulamentação e na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e regulamentação da Educação Municipal; Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Eixo III – Democratização do acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Eixo IV – Formação e Valorização dos Profissionais de Educação; Eixo V – Financiamento da Educação e Controle social; Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade; Disponível em: <http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/conferenciaeducacao/upload/Address/docbase%5B999%5D.pdf>. Acesso em 21 de maio 2012.

Art. 11 – O sistema de ensino deve matricular os educandos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas Unidades de Ensino Regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (PINHAIS, 2011).

A escola especial aparece, no texto da deliberação, em conformidade com a Política Estadual e com o Decreto 7.611/11 que, em seu artigo 8º, dispõe:

[...] o educando que requeira atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensas e contínuas, adaptações curriculares significativas que a escola regular não consiga prover, será atendido na Escola de Educação Básica que atua com a modalidade especial (PINHAIS, 2011).

Assim, para suprir as necessidades específicas dos alunos com deficiência e na tentativa de atender à PNEEPEI (BRASIL, 2008a), mas com influência da Política Estadual, além do fechamento das classes especiais (que ocorreu gradativamente e finalizou em 2011), as mudanças informadas pela Gerente de Educação Especial e Inclusão, apontadas na entrevista, consistem na inserção dos alunos foco da educação especial nas escolas regulares, recebendo AEE no turno contrário. Houve ainda a abertura de um novo serviço a partir de 2009, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) e definição de alunado para esta sala e para a Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos (SRTFE). Aconteceu também a reorganização do trabalho da Escola de Educação Básica na modalidade de educação especial que recebe apenas os casos mais extremos que apresentam incapacidade de independência e autonomia na vida diária, a fim de obterem atenção individualizada e recursos intensos e contínuos que os impedem de serem incluídos nas escolas regulares segundo a perspectiva dessa gerência.

Quanto às normas legais e documentos mais recentes que fundamentam as políticas de educação especial no município e analisados nesta pesquisa, pode-se inferir que houve preocupação com o atendimento aos pressupostos da perspectiva da educação inclusiva com o fechamento das classes especiais e abertura das SRMF, mas que estes foram suplantados pela perspectiva da integração com a manutenção das escolas especiais.

Importa ressaltar que esta configuração da educação especial no município pode vir a modificar-se a partir da nova orientação do MEC, que por intermédio da

Diretoria de Políticas de Educação Especial, divulga a Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013b), orientando a transformação das escolas especiais em Centros de AEE.

3.3.1 As matrículas da educação especial em Pinhais

No município de Pinhais, o movimento de redução de matrículas gerais, na educação básica, é similar ao Estado e ao país, como se pode observar na Tabela 16 e nos dados da Tabela 5 já analisados no capítulo anterior.

TABELA 16 – TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS E TOTAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL- BRASIL – PARANÁ – PINHAIS – 2008 - 2011

ANO	BRASIL		PARANÁ		PINHAIS	
	Matrículas	Matrículas EE	Matrículas	Matrículas EE	Matrículas	Matrículas EE
2008	52.321.667	695.699	2.711.486	54.647	32.191	258
2009	52.580.452	639.718	2.706.018	47.095	32.004	238
2010	51.549.889	702.603	2.687.406	54.029	31.621	362
2011	50.972.690	752.305	2.624.940	58.381	30.827	411

FONTE: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica e Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008, 2009, 2010 e 2011.

Em 2008, havia 32.191 matrículas nos dados gerais, representando uma redução de 1.364 matrículas no período analisado. O cotejamento dos dados de 2008 e 2011 de alunos com deficiência indica um acréscimo de 153 matrículas, no período analisado, com 411 matrículas em 2011.

Houve uma redução no número de matrículas da educação especial em 2009 porque as classes especiais, nas escolas municipais, foram fechadas. Isso não significou o aumento de matrículas nas classes regulares e os alunos que recebiam atendimento nessas classes não foram atendidos na sua totalidade, ou seja, nesse período, não migraram para as classes regulares, podendo-se inferir que não tiveram qualquer tipo de atendimento educacional.

Esses dados demonstram que, a partir da garantia do acesso à educação nos dispositivos legais, os sistemas de ensino vêm se estruturando para atender alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular.

As Tabelas 17 e 18 apresentam dados de matrícula inicial da educação especial, na educação infantil, no município pesquisado.

TABELA 17 – MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008-2011

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2008	0	0	0	0
2009	0	3	0	3
2010	0	3	3	6
2011	0	14	4	18

FONTE: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica e Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008, 2009, 2010 e 2011.

TABELA 18 – MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008-2011

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2008	0	9	0	9
2009	0	14	2	16
2010	0	14	1	15
2011	0	18	0	18

FONTE: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica e Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008, 2009, 2010 e 2011.

A partir dos dados apresentados nas Tabelas acima, constata-se que, no período de 2008 a 2011, houve concentração de matrículas dos alunos da educação especial nas escolas da rede municipal e que as matrículas desse público-alvo nas creches são irrelevantes. Nesse período, houve um crescimento das matrículas nas creches e pré-escolas em relação ao ano de início da implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a). Não há matrícula desse público na esfera estadual porque o atendimento prioritário da educação infantil se dá na esfera municipal.

No período analisado (TABELA 19 e 20), percebe-se que a concentração de matrículas de alunos da educação especial no ensino fundamental, correspondente aos anos iniciais, se dá na esfera municipal, tendo em vista o atendimento prioritário dessa etapa de ensino nessa rede após o processo de municipalização. E, correspondente aos anos finais do ensino fundamental, o mesmo acontece na rede

estadual, tendo em vista, também, o atendimento prioritário dessa etapa na referida rede.

TABELA 19 – MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008-2011

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2008	0	88	2	90
2009	0	115	5	120
2010	0	185	6	191
2011	0	184	3	187

FONTE: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica e Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008, 2009, 2010 e 2011.

TABELA 20 – MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008-2011

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2008	111	29	1	141
2009	78	4	3	85
2010	121	0	3	124
2011	134	0	9	143

FONTE: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica e Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008, 2009, 2010 e 2011.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal concentrava, em 2008, 98% dos 90 estudantes, em 2009, 96% dos 120 estudantes, em 2010, 97% dos 191 estudantes e, em 2011, 98% dos 187 alunos. Na rede privada, as matrículas foram irrelevantes.

Nos anos finais do ensino fundamental, a rede estadual concentrava, em 2008, 79% dos 141 estudantes, em 2009, 92% dos 85 estudantes, em 2010, 98% dos 124 estudantes e, em 2011, 94% dos 143 estudantes, demonstrando um crescimento de 52% nas matrículas do ensino fundamental (anos iniciais), no período de 2008 a 2011, e uma queda, em 2009, de 60% nas matrículas do ensino fundamental (anos finais) em relação ao ano de 2008. Em 2010 e 2011, o número de matrículas voltou a aumentar.

A Tabela 21 apresenta dados de matrícula inicial da educação especial no ensino médio no município pesquisado.

TABELA 21 – MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008-2011

ENSINO MÉDIO					EDUCAÇÃO PROFISSIONAL			
ANO	EST	MUN	PRI	TOTAL	EST	MUN	PRI	TOTAL
2008	4	0	0	4	0	0	0	0
2009	10	0	0	10	0	0	0	0
2010	17	0	0	17	0	0	0	0
2011	30	0	1	1	0	0	0	0

FONTE: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica e Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008, 2009, 2010 e 2011.

No ensino médio, a concentração de matrículas se dá na esfera estadual e apenas uma matrícula na rede privada, por serem estas as instâncias administrativas que ofertam o ensino médio e a educação profissional no município. Em relação à educação profissional, a matrícula dos alunos da educação especial foi inexistente, revelando a falta de políticas públicas para o atendimento desse alunado nessa modalidade de ensino.

Em relação à EJA (TABELA 22) correspondente ao ensino fundamental, registra-se o atendimento ao aluno da educação especial em escolas públicas.

TABELA 22 – MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2008-2011

EJA FUNDAMENTAL					EJA MÉDIO			
ANO	EST	MUN	PRI	TOTAL	EST	MUN	PRI	TOTAL
2008	2	12	0	14	0	0	0	0
2009	0	4	0	4	0	0	0	0
2010	1	8	0	9	0	0	0	0
2011	2	11	0	13	1	0	0	1

FONTE: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica e Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008, 2009, 2010 e 2011.

NOTA: Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semipresencial. Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

Em 2008, dos 14 alunos matriculados, 86% são da rede municipal e 14% da rede estadual. Em 2009 e 2010, houve uma queda nas matrículas, voltando a crescer em 2011. Neste ano, dos 14 alunos matriculados, 79% são da rede municipal, e 21% da rede estadual.

Os dados analisados nas Tabelas 17 a 22 mostram que a concentração dos alunos da educação especial é maior no ensino fundamental. O acesso no começo

da escolarização e aos níveis mais elevados é baixo. Pode-se inferir, então, que o direito à educação, relacionado à continuidade dos estudos, após o ensino fundamental, para esses alunos ainda não foi efetivado.

Carvalho (2012, p. 77), em sua pesquisa, revelou dados de matrícula de alunos com deficiência no ensino médio no Paraná, comparando-os com os dados de matrícula no ensino fundamental, e constatou que “as matrículas de alunos com deficiência em relação ao total, diminuem conforme se analisa dados de etapas mais elevadas da educação básica”. Ela afirma que o número de alunos que chega a ter acesso ao ensino médio é ínfimo, denunciando entraves para a universalização do acesso.

Até aqui se pode verificar a situação do município pesquisado quanto ao acesso. Joslin (2012, p. 50), com propriedade, afirma que “o direito à educação não significa direito ao acesso à escola”. Esta precisa garantir outros aspectos fundamentais que nem sempre existem ou são disponibilizados para todas as instituições, tais como: a formação dos professores, o currículo, a infraestrutura e os processos educacionais. Assim, analisar o município apenas quanto ao aspecto relacionado ao acesso não dá sustentabilidade para dizer que o direito à educação dos alunos com deficiência está garantido.

A seguir apresentam-se os principais aspectos da política de educação especial na perspectiva da inclusão no município de Pinhais, considerando a análise documental e as categorias levantadas a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), das entrevistas e dos questionários aplicados: *Serviços da educação especial e apoio e Formação inicial e continuada*.

3.3.2 Serviços da educação especial e apoio

Tradicionalmente, no Brasil a educação especial se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, em escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008a).

Atualmente, os serviços da educação especial, objetivando não excluir o aluno com deficiência do ambiente comum de aprendizagem de todos os alunos, realizam-se no AEE que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e

de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a), priorizando-se a SRMF.

Nesta pesquisa, a categoria *serviços da educação especial e apoio* compreende toda forma de atendimento voltada à complementação, suplementação e substituição dos serviços educacionais comuns, bem como os recursos materiais e humanos para atender as peculiaridades dos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, os indicadores (temas) para análise nessa categoria foram:

CATEGORIA	PALAVRAS/TEMAS/INDICADORES
Serviços da educação especial e apoio	Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos
	Criação do CADS
	Recursos humanos
	Parcerias
	Reorganização da escola especial
	Redução do nº de alunos em sala
	Rede de apoio - estagiários
	Acessibilidade

QUADRO 4 – INDICADORES DA CATEGORIA SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E APOIO
FONTE: Organizado pela autora (2013).

Para o desenvolvimento da educação especial no município, são garantidos os serviços educacionais especializados, explicitados na *Proposta Pedagógica Curricular* (PINHAIS, 2010a) e organizados conforme o quadro a seguir:

FORMAS DE ATENDIMENTO	CARACTERÍSTICAS
Salas de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos (SRTFE)	Oferecem serviços de natureza pedagógica complementar ao atendimento educacional regular, destinada aos alunos que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem, contando com métodos e atividades diversificadas, visando ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.
Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF)	São espaços que ofertam o AEE para o alunado foco da educação especial, para prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, para garantir a transversalidade das ações na educação especial no ensino regular, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

FORMAS DE ATENDIMENTO	CARACTERÍSTICAS
Classes Especiais	São salas de aula do ensino regular, com espaço físico e modulação adequados, com professor especializado na área de deficiência mental, com uso de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos, para acesso ao currículo da base nacional comum. <ul style="list-style-type: none"> Essas salas foram fechadas gradativamente, inserindo os alunos no ensino regular com atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais e, em 2012, não há mais classes especiais.
Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais (CADS)	Tem como objetivo a integração do aluno surdo na sociedade, por meio do incentivo à educação bilíngue e o desenvolvimento tanto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como do português (este como segunda língua) e à estruturação da proposta educacional para o atendimento às pessoas com deficiência visual (cego ou de visão subnormal). Também oferece a eles o atendimento educacional especializado. Tem um projeto piloto para alunos com altas habilidades/superdotação.
Escola Municipal de Educação Básica na modalidade de Educação Especial Elis de Fátima Zen	Oferta a educação básica aos alunos com graves comprometimentos, com deficiência mental moderada a severa e alunos com múltiplas deficiências, que necessitam de apoio intenso e contínuo, inclusive no desenvolvimento de atividades de vida autônoma (AVA). Apresenta programas de Educação Infantil, Escolaridade, Iniciação à Educação Profissional e Método TEACCH ⁴⁴ , promovendo a escolarização de alunos desde 2 anos completos até 22anos de idade.

QUADRO 5: SÍNTESE DAS FORMAS DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS - PR

FONTE: Organizado pela autora (2012).

Apresenta, portanto, além do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), conforme a política nacional, a Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos (SRTFE) e escola especial de acordo com a política estadual.

Durante os últimos anos, houve avanços que explicam o processo de inclusão no município. Observando-se a Tabela 23, pode-se verificar a distribuição dos alunos, nos serviços da Educação Especial, no período de 2008 a 2011.

TABELA 23 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO MUNICÍPIO DE PINHAIS-PR, 2008 - 2011

SERVIÇO	2008	2009	2010	2011
SALA DE RECURSOS PARA TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS (SRTFE)	162	118	141	200
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMF)	-	15	75	220
CLASSE ESPECIAL	49	56	38	0
CAES	11	10	07	02
CAEDV	28	30	31	05
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUC BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL	84	91	86	98
TOTAL	334	320	378	525

FONTE: Prefeitura Municipal de Pinhais/Secretaria Municipal de Educação.

⁴⁴ Treatment and Education of Autistic and related communication handicapped children. (Tratamento e educação de crianças com autismo e deficiências de comunicação relacionadas).

Analisando-se os dados da Tabela 23, observa-se que até 2010 havia mais alunos atendidos nas SRTFE do que na SRMF. Em 2011, essa situação se modifica e a SRMF passa a atender parte da clientela da SR. O atendimento da SR foi acentuado em 2008 e 2011 e o atendimento na SRMF teve um crescimento de 34%. As SRMF foram implantadas em 2009, a partir da determinação prevista no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE.

A média de atendimento das Classes Especiais, no período de 2008 a 2011, foi de 47 alunos, tendo, em 2009, alcançado o seu maior número, constituído de 56 alunos devido à abertura de duas novas classes especiais para atender o grande número de transferências recebidas de outros municípios. E, em 2011, não houve alunos matriculados devido ao fechamento das classes especiais em decorrência da implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) e da abertura das SRMF que passaram a atender parte dessa clientela.

Em 2008, havia 11 alunos no CAES, reduzindo para 2, em 2011, devido à inserção desses alunos no mercado de trabalho. Observa-se que, entre 2008 e 2010, houve um aumento gradativo no atendimento do CAEDV, reduzindo para 5 alunos em 2011.

Na Escola Municipal de Educação Básica Elis de Fátima Zem, na modalidade de educação especial, houve um aumento no número de alunos atendidos, totalizando 98 alunos em 2011. Isso denota que o município mantém o atendimento para os alunos que precisam de maiores cuidados, caracterizados por incapacidade de independência e autonomia na vida diária, que requerem atenção individualizada e recursos intensos e contínuos na escola especial.

Das seis diretoras entrevistadas, quatro citaram a SRMF como um dos elementos significativos dentre as mudanças implementadas com a aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a). A implantação do AEE na SRMF ou na SRTFE representa uma das ações previstas a partir dessa política. No geral, ela é aprovada pelos profissionais de educação do município de Pinhais. Implantada desde 2009, hoje a SEMED tem 8 Salas de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos, distribuídas em 6 escolas e 19 Salas de Recursos Multifuncionais, 17 delas distribuídas em 9 escolas e 2 no CADS .

Destaca-se, no município, a existência de instruções normativas próprias que estabelecem critérios para o funcionamento do AEE nas *SRTFE* e nas *SRMF*. A Instrução Normativa nº 002/2012 (PINHAIS, 2012a) estabelece critérios para o funcionamento da ***Sala de Recursos Multifuncionais*** para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Pinhais. De acordo com essa instrução em conformidade com a política nacional, o AEE caracteriza-se como um recurso da educação especial, que tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar barreiras de modo a atingir a participação plena dos alunos da educação especial. Como oferta obrigatória, ele complementa e/ou suplementa a formação do aluno para que este venha a ter autonomia na escola e fora dela. Esse AEE é ofertado aos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino que apresentem:

- I. deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
- II. transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição educandos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III. altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade) (PINHAIS, 2012a).

Além de definir claramente qual é o seu público-alvo, em conformidade com a política nacional, a instrução normativa esclarece ainda a organização do trabalho na Sala de Recursos Multifuncional e alguns aspectos que devem ser priorizados, de acordo com o item 6.1:

- I. horário de atendimento em contraturno ao que o educando está matriculado e frequentando a classe comum (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos);
- II. atendimento individual ou em grupos de até 6 (seis) educandos por meio de cronograma previamente estabelecido;
- III. atendimento de no máximo 20 (vinte) educandos para 40 (quarenta) horas semanais por profissional;
- IV. organização de grupos de educandos, preferencialmente, por faixa etária e/ou conforme as necessidades/especificidades de cada educando;

- V. atendimento de acordo com as necessidades do educando, podendo ser de 2 (duas) a 4(quatro) vezes por semana, sendo a duração de até 1 (uma) hora e 45 (quarenta e cinco) minutos no trabalho com grupos e de até 1 (uma) hora no trabalho individual, quando necessário;
- VI. cronograma de atendimento elaborado pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais e Pedagogo da escola, em consonância com a indicação dos procedimentos de intervenção pedagógica que constam no Relatório de Avaliação Psicoeducacional ou conforme as necessidades/especificidades de cada educando;
- VII. cronograma garantindo o apoio a inclusão em relação a reuniões com pais, especialistas, e principalmente, professores do ensino regular;
- VIII. Cronograma garantindo, quando necessário, um período para participar do processo de Avaliação no Contexto Escolar;
- IX. cronograma garantindo também a elaboração, produção e organização de serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- X. cronograma de atendimento flexível, devendo ser organizado sempre que necessário de acordo com o desenvolvimento e necessidades dos educandos, com anuência da equipe pedagógica da escola;
- XI. o educando frequentará a Sala de Recursos Multifuncionais o tempo necessário para superar as barreiras para sua plena participação educacional garantindo-lhe a autonomia e independência na escola e fora dela, desde que esteja matriculado na Rede Municipal de Ensino de Pinhais;
- XII. os educandos já matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais e que são promovidos para o 6º Ano do Ensino Fundamental, havendo vagas, poderão ainda frequentar este serviço por 1 (um) semestre, sendo que, após este período, o seu desligamento ocorrerá de forma automática (PINHAIS, 2012a).

Constata-se que a forma de organização do AEE na SRMF está condizente com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

A instrução estabelece também as competências do professor, os conteúdos a serem trabalhados conforme as necessidades dos alunos e a sistematização do trabalho do professor. Regula ainda as formas de avaliação, acompanhamento, transferências, desligamentos e desistências (PINHAIS, 2012a).

A Instrução Normativa nº 003/2012 (PINHAIS, 2012b), por sua vez, estabelece critérios para funcionamento da **Sala de Recursos** para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na Área dos Transtornos Funcionais Específicos e do Transtorno e Déficit de Atenção/Hiperatividade. Esta sala é concebida nesse documento como um serviço de apoio especializado, de natureza pedagógica, que complementa o atendimento educacional realizado em Classes Comuns do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Tem como objetivo proporcionar atendimento pedagógico especializado para educandos matriculados na Rede Municipal de Ensino que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso

acadêmico significativo, decorrentes de Transtornos Funcionais Específicos⁴⁵ ou do Transtorno e Déficit de Atenção/Hiperatividade, cujo desenvolvimento educacional requer atendimento complementar diferenciado, de forma a subsidiar com métodos, atividades diversificadas e extracurriculares os conceitos no processo ensino e aprendizagem (PINHAIS, 2012b).

A referida Instrução estabelece também os critérios de acesso, a forma de organização, as competências do professor, recursos humanos e materiais, acompanhamento, avaliação, enfim, os mesmos aspectos previstos na Instrução nº 002/2012 (PINHAIS, 2012a).

Para receber o AEE, após avaliação psicoeducacional, realizada pela equipe da GESPI, os alunos são encaminhados para um dos serviços da educação especial na escola mais próxima de sua residência e passam a frequentar uma, duas ou três vezes por semana, dependendo da necessidade, com o consentimento dos pais ou responsáveis. Esse acompanhamento da equipe da GESPI fica evidente, conforme relata uma das pedagogas, quando questionada sobre o *apoio da Secretaria Municipal de Educação* “O apoio vem da Secretaria de Educação. Visitando na escola, acompanhando e encaminhando para atendimento especializado quando necessário” (P3).

No município de Pinhais, como já citado, o AEE é realizado no contraturno por professores indicados de acordo com o perfil, atuação e formação. Esses profissionais vêm procurando estabelecer parcerias com os professores das salas regulares, conforme informações colhidas nos relatos das diretoras durante as entrevistas, os quais destacam:

Sempre teve a SR, mas não tinha esta troca que era importante... O professor da SRMF faz contato com o especialista... ele tem 20 horas para atender o aluno e 20 horas para trabalhar com o professor e com os outros profissionais (D5).

Tem apoio do professor da SR, frequentemente ele vem e faz visitas e orientações de como trabalhar com esses alunos em sala de aula (D3).

Há também referência ao acompanhamento dos alunos no AEE, conforme relatos das diretoras e professoras.

⁴⁵ Transtornos Funcionais Específicos se referem aos Distúrbios de Aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia).

Dependendo do período que o aluno fica conosco, conforme a avaliação da professora é feito um novo diagnóstico para ver se fica na SRMF ou não (D2).

Há atendimento nas salas multifuncionais e a troca de vivência entre os profissionais (PROF 5).

Como aspecto positivo percebo que há uma preocupação com relação ao atendimento desse aluno, transporte, acessibilidade, atendimento especializado (PROF 7).

Percebe-se que há sistematização no *trabalho articulado entre o professor da SRMF ou SR* e o professor da sala regular. Em alguns casos, “este é o único apoio que o professor recebe” (PROF 1).

Esse trabalho sistematizado acontece, na maioria das vezes, no horário-permanência, por meio de reuniões agendadas previamente, para discussão sobre as necessidades e potencialidades dos alunos, estratégias para organização do trabalho pedagógico, adaptações, confecções de materiais diversos, encaminhamentos e para avaliação do trabalho pedagógico. Essa organização do trabalho é um avanço na concretização de ações que garantem a efetividade da implantação da política nacional e municipal no sentido de legitimar o direito à educação do aluno com deficiência, ou seja, garantir a aprendizagem com qualidade.

Destaca-se, ainda, segundo a gerente de educação especial e inclusão, o fato das escolas regulares com SRMF terem um profissional de 40 horas, não só para atender os alunos da educação especial, mas também para realizar um trabalho em parceria com especialistas, com a família e com o professor da classe regular.

São realizadas reuniões para discussão de casos, com frequência de uma vez por mês, para alunos da *SRMF* e, a cada dois meses, para alunos da *SRTFE*, pois, mediante análise, poderão ser discutidas as necessidades educacionais de cada aluno, de cada professor e de cada escola, como afirma Mazzotta (2003):

É preciso, pois, colocar em evidência a importância de se analisar criteriosamente, em sua totalidade, cada situação de ensino-aprendizagem concreta construída pelos alunos e escolas em sua singularidade, na sua realidade imediata, sem que se perca de vista a realidade social em que se encontram (MAZZOTTA, 2003, p. 44).

Entretanto, durante a entrevista com a gerente de educação especial e inclusão, constatou-se a necessidade de articular mais ações, como, por exemplo,

reuniões mais efetivas com os pais para o estabelecimento de um plano de ação em comum que discuta aspectos que precisam ser trabalhados no âmbito familiar, a padronização de procedimentos visando à articulação entre o professor da sala regular e o professor da *SRMF* no desenvolvimento de “ações que venham a eliminar as barreiras que impedem o aluno de aprender” (ROCHA, 2011, p. 13), possibilitando também que o professor da sala regular conheça o trabalho do professor do AEE. Segundo a gerente, há necessidade de que o professor da *SRMF* domine os conteúdos da educação especial e o encaminhamento a ser dado ao aluno de acordo com cada deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou alta habilidade/superdotação.

O caráter desafiador inerente à PNEEPEI (BRASIL, 2008a), indicado pela gerente durante a entrevista, é o atendimento do aluno com deficiência intelectual: até que ponto o trabalho na sala comum e na *SRMF* se diferenciam e se complementam? A função de complementação e/ou de suplementação que precisa ser adotada por esse AEE é destacada ao recomendar que esse serviço deve ser garantido por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade e estratégias que sejam capazes de eliminar as barreiras para a plena participação desses sujeitos na sociedade, garantindo o desenvolvimento da sua aprendizagem. Nessa direção, mais pesquisas de campo precisam ser realizadas para analisar e compreender a contribuição efetiva dessa sala para a aprendizagem dos alunos bem como a relevância do trabalho colaborativo entre o professor da educação especial e da sala regular.

O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado às Deficiências Sensoriais Helen Keller⁴⁶ está situado no Bairro Maria Antonieta, no Município de Pinhais. Foi criado em 01 de novembro de 2011, por meio do Decreto 2.288/2011 (PINHAIS, 2011b). Esse Centro de Atendimento surgiu da fusão de outros dois centros que, até o ano de 2008, funcionaram em escolas diferentes, o CAEDV (Centro de Atendimento Educacional Especializado – Área Visual), o qual funcionava nas dependências da Escola Municipal Antonio Andrade, e o CAES

⁴⁶ Esse Centro recebeu este nome em homenagem a Helen Keller, norte americana que aos dezoito meses de idade ficou cega e surda. Durante sua vida, tornou-se famosa pelo trabalho incessante que desenvolveu para o bem estar das pessoas portadoras de deficiências. No Brasil, deu grande impulso à educação e à reabilitação de cegos. Deu origem à criação de um Serviço de Orientação e Colocação Profissional de Cego no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), que hoje já colocou nas indústrias grande número de deficientes visuais.

(Centro de Atendimento Educacional Especializado – Área da Surdez), na Escola Municipal Marins de Souza Santos.

Em 2008, o município recebeu uma Sala de Recursos Multifuncional do Tipo II⁴⁷ do Ministério de Educação e Cultura – MEC, sala esta voltada para a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com baixa visão e cegueira. Optou-se em criar no município um espaço próprio para o atendimento aos alunos que apresentam essas deficiências após o recebimento de vários equipamentos pedagógicos e tecnológicos do MEC e a partir da ampliação do espaço físico do CAEDV e de investimento em mais recursos humanos e pedagógicos.

Ao reorganizar os atendimentos que seriam oferecidos, no período de 2009 a 2011 o Centro de Atendimento definiu a sua identidade e a organização de aspectos legais em relação a seu funcionamento, tais como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e Autorização de Funcionamento, bem como coordenação e pedagogo, conforme a Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010.

Atualmente, esse Centro de Atendimento está localizado dentro do complexo do Centro de Atendimento Integral à Criança – Caic Marcelino Champagnat e, durante a entrevista com a coordenadora desse Centro, pode-se levantar que são atendidas 34 (trinta e quatro) crianças na área visual e 24 (vinte e quatro) na área da surdez. Elas frequentam o Ensino Regular (da educação infantil ao ensino médio) e/ ou a Escola Municipal de Educação Básica, na Modalidade Especial, situadas no município de Pinhais. Essas crianças são da rede municipal, estadual e privada.

São encaminhados para atendimento no Centro Municipal de Atendimento às Deficiências Sensoriais alunos da Educação Básica com laudo oftalmológico que necessitam de reeducação e estimulação visual. Apresentam patologias como glaucoma, nistagmo, hipermetropia, ambliopia, miopia entre outras; alunos diagnosticados com cegueira ou baixa visão e alunos com laudo de perda auditiva moderada severa ou profunda bilateral.

Esse Centro de Atendimento tem como objetivos principais: contribuir de forma significativa no processo de inclusão dos alunos com deficiências sensoriais, no ensino regular, de forma complementar e suplementar, garantindo qualidade em

⁴⁷ As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II, disponibilizadas pelo MEC, fazem parte do Programa de Implantação de SRMF com vistas a ampliar o AEE. São constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos semelhantes às do Tipo I, acrescidas de outros recursos e materiais, cuja descrição está disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf>.

seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; auxiliar na definição da metodologia a ser utilizada para o atendimento de alunos com cegueira, visão subnormal, ambliopia e distúrbios de alta-refração; favorecer a integração do surdo na sociedade, incentivando a educação bilíngue e o desenvolvimento tanto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como do Português. Ele tem ainda um projeto piloto para atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação e atualmente atende duas crianças nessa categoria.

Ainda, segundo a coordenadora, o Centro é responsável pela orientação aos professores das escolas regulares quanto às adaptações curriculares, elaboração e criação de material didático, e desenvolvimento de ações em conjunto com a escola regular.

Conta com 5 profissionais na área visual, uma professora da SRMF, dois na área da surdez, sendo uma do município e outra do Estado, uma instrutora surda do Estado, um intérprete do município, uma professora na coordenação, um auxiliar administrativo e uma auxiliar de serviços gerais, conforme dados coletados na entrevista com a Coordenadora.

Quando questionada sobre os aspectos positivos com a implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), ela fez referência à tríade “[...] A relação entre especialistas, a família e a escola. Antes da política não existia esta preocupação” (Coord. CADS).

Citou que uma das dificuldades hoje é o compromisso das famílias e fazê-las entender a importância do trabalho no Centro. E apontou que o município precisa avançar quanto à criação de novos centros que atendam uma demanda específica, como os autistas, por exemplo.

Quanto à organização atual, a GESPI conta com 11 (onze) profissionais, sendo 4 (quatro) pedagogos (2 com formação em psicopedagogia e 1 em modalidades de intervenção), 3 (três) psicólogos (2 com formação em psicopedagogia), 2 (dois) fonoaudiólogos, 1 (um) assistente social e 1 (um) terapeuta ocupacional. Essa equipe é chefiada, desde o segundo semestre de 2008, por uma gerente com graduação em pedagogia e duas especializações: uma em educação especial e outra em Atendimento Educacional Especializado (AEE), curso oferecido pelo MEC por meio do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. O investimento da gestão da educação especial tem

possibilitado a ampliação dos recursos humanos para atender as necessidades a partir do aumento significativo das matrículas.

A SEMED, através da GESPI, realiza *parcerias com outras instituições* para ampliação do atendimento aos alunos que recebem ou necessitam receber atendimento da educação especial, conforme aponta a gerente de educação especial e inclusão:

Há convênios, parcerias para serviços educacionais. Com a Fundação Ecumênica, por exemplo, eles atendem alunos munícipes em sua escola. Com instituições filantrópicas no âmbito clínico para atendimento de psicologia, fono, terapia ocupacional. Em relação aos alunos matriculados nas escolas regulares e no AEE estão sendo atendidos (Gerente).

Há que se corrigir uma questão anterior à 2008, de alunos atendidos em Curitiba. Há um plano de construção de uma escola de educação especial, em 2016, para trazê-los e estudar em Pinhais (Gerente).

Assim, o município ainda não atende toda a demanda na escola especial, apontando, segundo a Gerente de Educação Especial e Inclusão, na entrevista, para a necessidade de construção de mais uma unidade que receba os alunos considerados da escola especial para os quais a escola regular ainda não está preparada.

A Escola Municipal de Educação Básica Elis de Fátima Zem⁴⁸, na modalidade educação especial, criada pela SEMED de Pinhais, iniciou suas atividades em 1994, com a intenção de atender os alunos com deficiência do município que não estavam preparados para os níveis de integração ofertados por outros programas: alunos com deficiência intelectual moderada e severa, paralisia cerebral e múltiplas deficiências. Até o ano de 2012, ela atendia 98 alunos. Atualmente ela está passando por uma reorganização quanto aos processos de escolarização desses alunos que merecem estudos mais aprofundados (currículo e avaliação), mas que não é o foco desta pesquisa.

Apesar da separação entre escola regular e escola especial, percebe-se a partir da fala da diretora de escola regular entrevistada que há um esforço em incluir algumas crianças da escola especial na regular, fazendo as orientações e

⁴⁸ A escola recebeu esse nome em homenagem a família Zem, pois Elis era irmã do conceituado empresário do município, Sr Leonardo Zem, que prestou todo apoio ao desenvolvimento das atividades dessa escola. Elis tinha Síndrome de Down.

acompanhamento necessários para que o aluno não seja inserido de forma irresponsável. Assim destaca a diretora:

A escola especial faz a inserção dos alunos aos poucos. Dá suporte pra estar recebendo esses alunos, tanto esse com Síndrome de Asperger quanto o que teve paralisia, eles vêm até que o aluno consiga se desprender da escola especial (D3).

Tal situação aponta para o início de um trabalho colaborativo entre escola especial e escola regular.

Quando questionada sobre quais as alterações no projeto pedagógico e efeitos no processo ensino-aprendizagem ocorreram com o ingresso de alunos com deficiência na sala regular, uma das diretoras entrevistadas relatou que a presença desses alunos em sala não influencia na diminuição da qualidade do ensino, mas a maior dificuldade encontrada nesse processo é a quantidade de alunos. Ela gostaria de ter menos educandos em sala e indica ainda que o processo de solicitação de *redução de vagas* é burocrático e não dá autonomia para o diretor no processo de matrícula. Assim destacam as diretoras entrevistadas:

A quantidade de alunos em sala. Isso seria fundamental, sabe. Sem que tivesse que fazer pedido de redução de vagas, tinha que ser uma coisa automática, sem que tivesse que ter o processo todo, a liberação, esse processo todo (D3).

Para garantia da inclusão há alguns processos: redução do número de alunos em sala e adaptação curricular (Gerente).

É muito importante e positivo o processo de inclusão na Rede Pública de Ensino, porém, a burocracia barra avanços necessários para o desenvolvimento social, psicomotor e cognitivo dos alunos, quando não conseguimos atender às diferentes necessidades especiais apresentadas (P1).

Apenas duas professoras citam a redução como uma das alterações no projeto pedagógico a partir da aprovação da política nacional.

Sabe-se que a *redução do número de alunos* por turma é um imperativo, não por causa da educação inclusiva, mas porque uma sala de aula superlotada constitui uma violação do direito a uma educação de qualidade. Sem dúvida, o processo educativo é mais eficaz e eficiente em grupos pequenos de alunos.

O município vem oferecendo suporte aos professores também por meio de *auxílio de estagiários*. Segundo a gerente da GESPI, hoje existe a possibilidade de a

escola poder contar com estagiários de apoio à inclusão, à escola e ao aluno. Tais estagiários são alunos do curso de Pedagogia ou alunos do curso profissionalizante de Formação de Docentes. Uma das pedagogas que respondeu a pesquisa, quando questionada sobre as alterações no projeto pedagógico e efeitos no processo ensino-aprendizagem com a inclusão de alunos com deficiência na sala regular, indicou as seguintes mudanças: diminuição do número de alunos por turma, apoio de estagiários e preocupação no desenvolvimento dos conteúdos, ressaltando a presença do estagiário no cotidiano da escola relacionada à inclusão.

Esse aspecto aparece também na entrevista com uma das diretoras, que assim diz:

A estagiária que é responsável pelo laboratório de informática, trabalha toda terça-feira, um horário só com esses alunos inclusos. Tem horários para os alunos com dificuldades e tem horários para os inclusos. Ela trabalha com recursos diferenciados. Tem ajudado bastante. Além do reforço normal, com outra professora de reforço, tem mais esse apoio (D5).

Então, não só faz parte do cotidiano como também existe a preocupação de inserir os alunos em todas as atividades da escola, pois, além dos estagiários já citados, existem estagiários de informática e de musicalização.

Todavia, uma das diretoras apontou que há dificuldades em conseguir estagiárias para acompanhar. Outra diretora indicou, como avanço necessário na política de educação inclusiva do município, que a SEMED deveria possibilitar as duas situações de suporte à inclusão: a *redução do número de alunos em sala* e a presença de *estagiários*, porque o que existe hoje é apenas uma das possibilidades, assim destaca:

Na Educação Infantil, na turma do aluno com paralisia há estagiário para trabalhar com os demais. Enquanto a professora está trabalhando com esse aluno, o estagiário está trabalhando com os demais. É válida a presença do estagiário na escola e a solicitação é feita para a Secretaria de Educação. Só que pra fazer esta solicitação não pode ter redução de vaga em sala. É uma coisa ou outra. E esse estagiário já não vem, porque nós temos salas que tem dois ou três casos com deficiência intelectual e esses precisam de um apoio mais individual do professor e pra esses a gente não consegue, nem estagiários, nem redução de vaga (D3).

Deveria ter as duas situações: o estagiário para ajudar o professor em sala e a redução de vaga. O estagiário, ou o co-regente, tinha que ter mais suporte (D3).

Fica implícito a partir das falas que, ao mesmo tempo em que é oferecido esse suporte, não se pode contar com ele de forma permanente, efetiva. O estagiário não faz parte do corpo docente da escola e sua presença lá é temporária. Agrava-se mais a situação por estar em processo de formação, ou seja, não está preparado pedagogicamente para dar o suporte necessário ao professor. Essa questão poderá desencadear novos estudos que possam analisar o papel dos estagiários no processo de inclusão por meio de indicadores que comprovem ou não a validade e a eficácia desse tipo de apoio e se a inserção dos mesmos para tomar conta do aluno com deficiência é coerente com as políticas públicas de educação especial.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) orienta os sistemas de ensino quanto à garantia, dentre outros aspectos, da *acessibilidade* arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações.

Nesse aspecto, a Deliberação nº 01/2011 (PINHAIS, 2011), que define princípios e normas para a Educação Especial, modalidade de Educação Básica, para o alunado foco da Educação Especial, no Sistema Municipal de Ensino de Pinhais, prevê:

Art. 6º - A Secretaria Municipal de Educação incumbir-se-á de prever, prover e manter:

VIII – adequação arquitetônica de prédios escolares, mobiliários, equipamentos, transporte, comunicação e informação visando à acessibilidade (PINHAIS, 2011).

Embora a acessibilidade não estivesse presente diretamente nas entrevistas, o assunto permeou as falas de alguns entrevistados, que fizeram referências quanto às barreiras arquitetônicas presentes na escola, destacando que

O banheiro é adaptado para adulto, tem que fazer um especial para criança [...] Falta rampa de acesso no pavilhão. Falta banheiro adaptado para criança (D2).

Se houvesse necessidade para cadeirante precisaria receber apoio estrutural. Não tenho adaptação estrutural para isso. Embora eu tenha banheiros adaptados e rampas, as salas de aula têm degraus. Como poderia fazer o acesso desse aluno em sala de aula? As portas não permitem a passagem de uma cadeira. Ao mesmo tempo que ela é adaptada ela não é. Precisaria de reforma para isso. Não há projeto para

reforma. Quando eu disser: olha eu tenho aluno cadeirante, aí eles vêm e fazem (D3).

[...] em relação à infraestrutura, ainda falta muito, rampas mais acessíveis, portas mais largas, porque eu tenho alunos cadeirantes. Tive uma aluna que usava muleta e tinha que apoiar a bengala no corredor porque o chão era escorregadio... Falta infraestrutura e isso é geral. Tem uma colega aqui da escola X, ela recebeu um aluninho que é cadeirante e usa fralda e esses dias ele acabou se sujando, não tinha chuveirinho, não tinha nada para dar banho naquele garoto (D1).

A questão da inadequação da estrutura predial não representa a totalidade no município, conforme evidenciado nos trechos acima. Há escolas em que essa adequação ocorreu, conforme defendem as diretoras:

[...] espaço físico é a mudança mais significativa que a gente teve, foram colocadas as rampas de acesso, o banheiro para alunos com necessidades especiais foi feito o ano passado e as barras, agora o R. já nem está mais na escola, mas enfim, os outros alunos que entrarem vão estar usufruindo (D5).

[...] foram construídas rampas, adaptação de banheiros, adequação do prédio foi feita toda (D4).

Em relação às adaptações arquitetônicas realizadas nas duas escolas representadas pelas diretoras, fica evidente que elas estão voltadas para deficientes físicos, indicando que ainda não há o reconhecimento de adaptações necessárias, por exemplo, para os deficientes visuais.

De acordo com a gerente de educação especial, estão ocorrendo adequações necessárias nas unidades escolares antigas e as novas estão sendo construídas levando-se em consideração os princípios da acessibilidade.

Dentre as pedagogas, duas citaram positivamente a adaptação do espaço físico. E dentre as professoras pesquisadas, quatro enfatizaram a acessibilidade arquitetônica como aspecto significativo dentro das mudanças que ocorreram após a aprovação da política nacional.

Uma professora, quando questionada sobre como avalia o trabalho da escola regular no contexto de implementação da política nacional, afirma:

Percebo que houve progresso em alguns aspectos, mas muitas vezes a criança não tem acesso a equipamentos e mobiliários dentro da escola regular (P7).

Nesse relato, está presente a concepção de *acessibilidade* que não se restringe somente a espaço físico, pois ela faz referência a equipamentos e mobiliários.

Por meio da entrevista com a gerente de educação especial do município, pode-se inferir que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) está em processo de implementação e que, apesar de todos os avanços, ainda há inquietações, principalmente, relacionadas a vencer as *barreiras atitudinais*, pois, como afirma Mazzota (2003, p. 47), “a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão”. Assim, observa-se que as barreiras atitudinais na escola são mais difíceis de serem rompidas do que as arquitetônicas.

Esse fato que ocorre no contexto das escolas não pode ser desconsiderado porque contribui para aumentar os mecanismos de exclusão, ganhando, por vezes, formas mascaradas de inclusão. Apesar da existência de documentos nacionais e internacionais, os quais impuseram mudanças na política educacional brasileira, isso não representou, na prática, uma alteração de mentalidade e de valores que resulte num processo menos excludente. Isso demonstra o grande desafio das políticas públicas no município em construir um trabalho pedagógico voltado para a revisão de conceitos e posturas já enraizadas na trajetória histórica da humanidade.

Parafraseando Bobbio (2004, p. 43), as normas por si só não resolvem os “problemas”, pois as mesmas dependem da interpretação e da participação da sociedade, que lhes definirá o tom. Portanto, avanços na discussão sobre inclusão em educação no município requer que, em sua formação, os docentes discutam conhecimentos políticos e filosóficos suficientes para educar na diversidade cultural, a fim de evitar, por exemplo, situações como a descrita nos depoimentos a seguir.

Houve mudança na escola, mas ainda tem resistência. Em 2010 mesmo a gente teve um professor que pegou um aluno incluso, o aluno era difícil mesmo, todo complicado [...] mas o professor tinha resistência e não queria trabalhar e o aluno se revoltou e não queria vir para a escola. Em 2011, outro professor trabalhou com ele e ela tinha mais interesse e vontade mesmo e o aluno mudou da água para o vinho (D5).

Houve uma mudança na escola, no início era mais resistente. Teve uma melhora, mas a gente tem que avançar muito nesse sentido ainda, de aceitação (D5).

[...] hoje você tem um aluno incluso, você participa da formação dentro da área de sua inclusão e abre horizontes. Tudo isso, é lógico, relacionado à aceitação do professor. Isso eu falo tranquilamente, nós temos professores que são inclusos e professores que não aceitam isso. Não adianta eu insistir com um professor enquanto ele não estiver preparado de estar pondo um aluno incluso na sala dele, entende, porque daí não vai andar mesmo e tem que haver uma grande disponibilidade do professor (D4).

3.3.3 Formação inicial e continuada

Para melhor atender aos princípios da educação inclusiva a formação dos profissionais da educação precisa ser repensada considerando que a formação inicial e continuada contribuem para a atuação do professor no atendimento dos alunos com deficiência, sendo essas um processo contínuo.

Partindo dessa perspectiva de formação os indicadores (temas) escolhidos para análise na categoria *formação inicial e continuada* foram:

CATEGORIA	PALAVRAS/TEMAS/INDICADORES
Formação inicial e continuada	Formação inicial e continuada
	Formação específica
	Trocas entre professores da sala regular, do AEE e especialistas
	Necessidade de orientação para realizar adaptação curricular

QUADRO 6 – INDICADORES DA CATEGORIA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
FONTE: Organizado pela autora (2013).

Os dados iniciais obtidos por meio da entrevista com as diretoras das seis escolas de ensino fundamental no município de Pinhais, participantes da pesquisa, revelam que, em relação à *formação inicial*, todas cursaram Magistério e Pedagogia. Todas possuem curso de pós-graduação em nível de especialização. Das seis entrevistadas, cinco cursaram nesse nível de ensino o curso de Gestão Escolar e uma cursou Psicopedagogia. Apenas uma cursou Educação Especial. Quatro cursaram mais de uma especialização. Quatro não tiveram contato com os conteúdos da educação especial em nenhuma das fases de escolaridade. Apenas duas tiveram contato, uma na graduação e uma na especialização. O tempo de docência no ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais

varia de 12 a 27 anos. Este dado revela que as diretoras são experientes no ensino fundamental.

E S C O L A	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO PARA PESQUISA	FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA SMED DE PINHAIS				
		Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação	Formação na área de educação especial	Experiência na SEMED Pinhais
1	D1	Magistério	Pedagogia	Gestão Escolar Cursando Neuropsicologia	Não tem	21 anos
2	D2	Magistério	Pedagogia	Gestão Escolar Psicopedagogia	Não tem	21 anos
3	D3	Magistério	Pedagogia com educ. especial	Coordenação Pedagógica Gestão Escolar	Na graduação	12 anos
4	D4	Magistério	Pedagogia	Educação especial	Na especialização	21 anos
5	D5	Magistério	Pedagogia	Gestão do Ambiente Escolar	Não tem	19 anos
6	D6	Magistério	Pedagogia	Fundamentos Didáticos do Ens fund Gestão Escolar	Não tem	12 anos

QUADRO 7 - CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES – DIRETORAS.
FONTE: Organizado pela autora (2012).

Os dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelas pedagogas permitem concluir que as três possuem especialização, nenhuma em educação especial e duas delas são novas na SEMED, podendo-se inferir a rotatividade de profissionais no quadro de pedagogos.

CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO PARA PESQUISA	FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA SMED DE PINHAIS				
	Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação	Formação na área de educação especial	Experiência na SMED Pinhais
P1	Educação Geral	Pedagogia	Neuropsicologia e Aprendizagem	Na graduação – hab. em Educ Especial	Pedagoga desde 2010
P2	Não respondeu	Pedagogia	Gestão Pública	Não tem	Não respondeu
P3	Magistério	Pedagogia	Met. Ensino da Língua Portuguesa	Na graduação	1 ano

QUADRO 8 - CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES – PEDAGOGAS
FONTE: Organizado pela autora (2012).

Das 16 professoras pesquisadas, sete (48%) cursaram Magistério e uma cursou Educação Geral no ensino médio, oito (50%) não responderam. Em relação ao curso superior, 13 (81%) cursaram Pedagogia, três não responderam e uma cursou Pedagogia e Letras. Em relação ao curso de especialização, quatro não responderam, uma respondeu que não tem, oito professoras (50%) têm apenas uma especialização e três (19%) têm duas especializações. Três cursaram Psicopedagogia, duas cursaram educação especial e as demais frequentaram cursos em áreas bastante diversificadas como: Neurociências e educação, AEE, Psicomotricidade e educação inclusiva, Educação infantil, Educação ambiental, Gestão empreendedora do ensino: supervisão e orientação.

ESCOLA/ CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO PARA PESQUISA		FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA				
		Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação	Na área de educação especial	Tempo de atuação com alunos com deficiência
E 1	PROF 1	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Neurociências e educação	Na graduação – habilitação em educação especial	6 meses
	PROF 2	Magistério	Pedagogia	Não tem	Cursos oferecidos pela SEMED	2 anos
	PROF 14	Não respondeu	Pedagogia	AEE	Não respondeu	Não respondeu
E2	PROF 3	Magistério	Pedagogia	Psicomotricidade e e Educação Inclusiva	Cursando na especialização	18 anos
	PROF 4	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	Não tem	Não respondeu
	PROF 5	Não respondeu	Pedagogia	Não respondeu	Não respondeu	27 meses
E3	PROF 6	Não respondeu	Pedagogia	Educação Especial com ênfase em inclusão	Na especialização	2 anos
	PROF 7	Magistério	Pedagogia	Educação Infantil MBA Gestão Educacional	Não respondeu	8 meses
	PROF 8	Magistério	Pedagogia	Educação Ambiental	Não tem	2 anos
E4	PROF 15	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
	PROF 16	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

ESCOLA/ CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO PARA PESQUISA		FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA				
		Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação	Na área de educação especial	Tempo de atuação com alunos com deficiência
E5	PROF 9	Regular	Pedagogia	Gestão empreendedora de ensino: supervisão e orientação	Cursos oferecidos pela SEMED	3 anos
	PROF 10	Magistério	Pedagogia	Gestão Escolar	Não respondeu	2 anos
E6	PROF 11	Não respondeu	Pedagogia e Letras	Psicopedagogia clínica e institucional	Não tem	Não respondeu
	PROF 12	Não respondeu	Pedagogia	Educação Especial	Na pós-graduação	6 meses
	PROF 13	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

QUADRO 9 - CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS REGULARES PESQUISADAS.

FONTE: Organizado pela autora (2012).

Partindo dos dados analisados, percebe-se que a maioria das diretoras e professoras do ensino fundamental das escolas regulares no município de Pinhais não teve em sua *formação inicial* acesso aos conteúdos específicos da educação especial. Esses dados refletem a realidade do quadro de formação da maioria dos educadores brasileiros, que não tiveram contato com os conteúdos da educação especial em seus cursos de nível médio, graduação ou especialização, fruto do contexto histórico da recente inserção desses conteúdos nos currículos de formação dos professores.

A política de educação especial no Brasil, nos últimos anos, passou por mudanças conceituais e estruturais. Dentre essas mudanças, situa-se o grande avanço relacionado “a criação de uma escola inclusiva”, baseada na formação de recursos humanos, uma das prioridades do PNE, anunciando a importância que a formação em serviço ganhou nesses últimos anos (BRASIL, 2000, p. 86) destacando que:

[...] Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar administrativo sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2000, p. 87).

Pode-se afirmar que a capacitação de professores para a educação inclusiva é muito importante para promover a inclusão e a construção de uma nova proposta educacional, que atenda a todos os alunos, em suas especificidades e diferenças. É um dos fatores fundamentais para garantir o direito à educação dos alunos com deficiência, que por meio do professor capacitado pode ter a garantia do seu direito à aprendizagem com qualidade.

Ressalta-se que, segundo Machado (2006, p. 124), no conjunto das políticas neoliberais e das reformas, a educação constitui-se elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, que, “nesse contexto, a formação de professores é um elemento significativo a ser considerado para efetivar as reformas desde a educação básica”.

Destaca-se ainda que, além da capacitação na esfera da *formação inicial*, é essencial, conforme orientam a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o Plano Nacional da Educação (2001) e os documentos legais mais atuais, que os docentes tenham oportunidade de cursar a *formação continuada ou formação em serviço*, pois se sabe que hoje o atendimento e o trabalho pedagógico diante da diversidade tornou-se o desafio atual para os diretores, pedagogos e professores, acostumados a trabalhar na lógica da homogeneidade onde os alunos se adequavam ao sistema escolar. Ao enfrentar o desafio atual da diversidade com a entrada de alunos com deficiência, esses profissionais se deparam com a necessidade de mudar a organização do trabalho pedagógico, realizar adaptações curriculares e metodológicas, ancorados no princípio da heterogeneidade, do respeito às diferenças e, portanto, considerando que o aluno, público-alvo da educação especial, também tem o direito e a necessidade de aprender e fazer parte da sociedade enquanto cidadão ativo.

Assim, a formação em serviço foi valorizada nas políticas nacionais a partir de 2003, com a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, ao disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoio a formação dos gestores e professores. E, a partir de 2007, o programa passou a desenvolver o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado em ação conjunta com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), diretamente relacionado ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (GARCIA, 2013, p. 103).

Em âmbito municipal, no Plano Municipal de Educação de Pinhais relacionado à *formação continuada* em educação especial, o município apresenta como objetivos e metas os descritos no quadro a seguir:

OBJETIVOS	METAS
Criar e manter programas de <i>formação continuada</i> dos profissionais que atuam na RME.	Garantir <i>formação continuada</i> aos profissionais da educação especial no que se refere aos conteúdos específicos desta modalidade de ensino.
Garantir as condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma Política Municipal de Educação Inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso na escola dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica.	Transformação gradativa do sistema educacional em inclusivo. Afirmação de cada unidade escolar como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia da cidadania.

QUADRO 10 – PLANOS E METAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM PINHAIS
FONTE: Plano Municipal de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (2011).

Nessa perspectiva, para sensibilizar e envolver os diversos profissionais da educação da rede municipal, estadual, particular e a comunidade em geral, o município de Pinhais, além de participar dos cursos ofertados pelo programa nacional, vem investindo em diversos cursos, atendendo ao disposto no inciso III, do Cap. V da LDB nº 9.394/96, pois a educação inclusiva depende também da atitude dos profissionais perante os alunos da educação especial, de como eles percebem e lidam com as diferenças em sala de aula, constituindo-se num dos fatores decisivos para a construção de uma escola inclusiva. Dentre os diversos cursos ofertados, destaca-se o Curso *Inclusão escolar: parâmetros legais e práticos*, de 40 horas, ofertado inicialmente para professores voluntários e, neste ano, de forma obrigatória para todos os docentes, segundo informações coletadas na entrevista com a gerente de educação especial e inclusão.

É possível perceber pelas falas das diretoras nas entrevistas que, quando respondem sobre as mudanças ocorridas a partir da aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) e sobre a *formação inicial e continuada*, relatam que o município avançou muito em relação à capacitação. Assim apontam:

Passou a ter mais formação nesses assuntos. A Prefeitura nos deu formação para receber mais alunos em sala (D3).

Há uma formação contínua e todas as professoras participam. O município pensa o curso para todos. A gente está pra receber alunos de qualquer gênero [...]. Se a professora receber um aluno assim, não vai ser pega desprevenida. Ela tem uma orientação (D1).

A secretaria oferece nas permanências delas também cursos referentes. Nós também procuramos entrar em contato com os profissionais na medida do possível. A secretaria fornece cursos. Não há obrigatoriedade de participar, mas sempre que podem estão participando... assim o município tem avançado bastante, porque desde que eu estou aqui há anos, a gente percebe de 2009 para cá, com essa nova gestão, a gente percebe bastante diferença (D5).

Constata-se que há oferta de cursos de *formação continuada* pela SEMED. Entretanto, percebe-se pela fala das diretoras que ainda há necessidade de *formação específica* nos conteúdos da educação especial. Essa afirmação é complementada pela análise das respostas que demonstraram que apenas 29% das professoras participantes da pesquisa tiveram contato com esses conteúdos na *formação inicial*. Assim aponta a diretora:

É claro que ainda a gente percebe que, que o professor ainda não tem o conhecimento e ainda a habilidade sem ter assim aquela dificuldade pra trabalhar. Sempre tem que estar estudando, aprendendo porque e mesmo que as síndromes sejam iguais o aluno é diferente (D5).

[...] as professoras procuram ter conhecimento, só temos uma professora que é formada mesmo, que tem uma formação maior, mais específica em inclusão que [...] que fez a pós-graduação. As demais procuram estar trocando com o pedagogo, estudando mesmo (D5).

A gente sabe que inclusão não é uma coisa nova, mas ainda tem muito caminho pra percorrer, muita coisa pra aprender, muito conhecimento pra melhorar a nossa prática. E cada aluno que a gente recebe, mesmo seja com a mesma síndrome, um é diferente do outro. A gente precisa estar sempre se capacitando (D5).

Percebe-se pela fala de uma das diretoras acima que, na falta de *formação continuada* ou habilitação na área, os professores resolvem estudar por conta própria ou com o auxílio do pedagogo, em serviço, o que nem sempre lhes garante tempo e condições adequadas.

Não basta apenas a formação em cursos eventuais; a formação na área educacional é um processo contínuo que abrange uma capacitação permanente. E, em relação à formação posterior, ela depende essencialmente do esforço pessoal dos professores em mudar suas ações no processo ensino-aprendizagem, ou

aprofundar assuntos que lhes interessam uma vez que não tiveram em sua *formação inicial* a capacitação para a educação na perspectiva da diversidade. Eles se sentem despreparados quanto ao conhecimento das particularidades de um determinado tipo de necessidade especial. Essa situação pode ser percebida pela fala das diretoras:

Eles disponibilizam cursos de inclusão e tem muitos cursos muito bons só que aí depende da boa vontade do professor. Alguns sabem que devem participar e outros não querem (D5).

A questão da formação docente ainda é precária. Há necessidade de uma melhor formação na faculdade e na sala de aula. A formação que temos na faculdade é muito leve, falha (D2).

O negativo ainda é aquilo que a gente estava comentando agora, a formação acontece, mas deveria acontecer de uma forma que abrangesse a todos. Que seja convocação, mas que seja feita. Não pode deixar o professor querer. Tem muitos que vão querer e outros não (D5).

Como avanço necessário eu acho que esta parte mesmo de formação. Do professor não só de estar tendo esta formação, mas dele estar indo atrás. Mas isso é muito subjetivo. Depende muito de cada um (D5).

Diante desses relatos, percebe-se a relevância da capacitação dos profissionais para a educação inclusiva se de fato se quer assegurar aos alunos da educação especial o direito a uma educação de qualidade. Além de garantir condições ao professor, valoriza-o e reconhece-o “como um profissional que, consciente de seus deveres, busca maior envolvimento com seu trabalho, objetivando o desenvolvimento de seus alunos” (CURY, 2005, p. 13).

É na sala de aula que se evidenciam as diferenças e o professor precisa ter conhecimentos mais densos sobre as especificidades e peculiaridades dos alunos, fato esse que requer *formação específica*.

Quanto à formação dos professores que atuam nos serviços da educação especial, a SEMED tem instruções normativas que definem essa formação. Nelas encontra-se que, para trabalhar na Sala de Recursos - Área dos Transtornos Funcionais Específicos e na Sala de Recursos Multifuncionais:

- a) O professor, conforme Deliberação CEB/CME nº 01/2011 (BRASIL, 2011a), art. Nº 17 e 23, apresentará: Especialização em cursos de Pós-Graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva; ou Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial.
- b) Equipe técnico-pedagógica habilitada ou especializada conforme Deliberação CEB/CME Nº01/2011 – CME, art. 23, em Formação

Profissional Continuada por meio de oferta de cursos que contemplem conteúdos referentes à área de Educação Especial.

c) Recomenda-se que o professor tenha experiência de no mínimo 2 (dois) anos nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental para atuar na Sala de Recursos (BRASIL, 2011a).

Para a atuação no AEE, o art. 23 da deliberação determina que o professor/educador deve ter formação que o habilite para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou em AEE, inicial ou continuada, em consonância com a legislação nacional.

Nos quadros a seguir, são apresentadas informações sobre a formação dos profissionais dos serviços da educação especial, nas escolas de ensino fundamental (anos iniciais), da SEMED em Pinhais.

Nr de SR	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS PARA TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) DE PINHAIS – 2012		
	Escola	Período	Formação
1	EM Marins de Souza Santos	M	Normal Superior em Mídias Interativas e Bacharel em Serviço Social, Especialização em Educação Especial
2	EM Marins de Souza Santos	T	Adicional em Deficiência Intelectual, Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia
3	EM Felipe Zeni	M*	Normal Superior, Adicional em Deficiência Intelectual
4	EM Felipe Zeni	T*	Normal Superior, Adicional em Deficiência Intelectual
5	EM Lírio Jacomel	M	Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia
6	EM Maria Chalcoski	M	Pedagogia, Especialização em Educação Especial
7	EM Thereza Correa Machado	T	Pedagogia, Especialização em Educação Especial
8	EM Antonio Andrade	M	Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia

QUADRO 11 - CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA SEMED DE PINHAIS.

FONTE: SEMED/GESPI/ Pinhais (2012).

- Na EM Felipe Zeni, a mesma professora atua nas SR do período da manhã e da tarde.

Pelos dados apresentados no quadro acima, três professoras cursaram Especialização em Educação Especial e três em Psicopedagogia. Uma não tem especialização e teve contato com os conteúdos da educação especial no curso pós-médio.

Nr de SR	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) DE PINHAIS – 2012		
	Escola	Período	Formação
1	EM 31 de Março	M/T	Licenciatura em Letras, Especialização em Educação de Jovens e Adultos
2	EM Odile Charlotte Bruinjé	M/T	Pedagogia, Especialização em Educação Especial
3	EM Aroldo de Freitas	M/T	Finalizando Pedagogia
4	EM Chafic Smaka	M/T	Pedagogia, Especialização em Educação Especial e em AEE
5	EM Lírio Jacomel	M/T	Pedagogia, Especialização em Educação Especial
6	EM Maria Chalcoski	M/T	Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia
7	EM Severino Massignan	M/T	Pedagogia, Especialização em Educação Especial e em AEE
8	EM Clementina Cruz	M/T	Pedagogia, Especialização em Educação Especial e em AEE
9	EM Antonio Andrade	M	Pedagogia, Especialização em Educação Especial

QUADRO 12 - CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA SEMED DE PINHAIS.

FONTE: SEMED/GESPI/Pinhais (2012).

De acordo com o Quadro 12, seis professoras têm especialização em Educação Especial, destas duas cursaram também Especialização em AEE. Ao todo, três cursaram Especialização em AEE, uma em Psicopedagogia e uma em Educação de Jovens e Adultos. E somente uma não tem especialização. Portanto, 66% têm especialização em Educação Especial. Esses dados denotam que, em relação ao ideal proposto na legislação, o município de Pinhais está muito próximo do nível desejado, ao manter, em seus quadros de profissionais, professores capacitados em sua maioria, apesar de nem sempre a formação ideal permitir um perfil adequado de profissional para o trabalho com alunos com deficiência.

Nas duas escolas pesquisadas que ofertam a SRTFE, somente uma das professoras tem Especialização em Educação Especial e, nas duas escolas que ofertam a SRMF, as duas professoras têm essa especialização.

Garcia (2013, p. 112), com propriedade, nos diz que “a formação de professores de educação especial no Brasil tem em sua história um conflito de lócus e de nível. Tal formação foi elevada ao nível superior com o parecer n. 295/1969”.

A partir de 1970, a educação especial passa a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. A

LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), por sua vez, reitera a possibilidade do professor de educação especial ser formado também nos cursos de magistério de nível médio.

Diante desse contexto, o PNE (BRASIL, 2001b), em uma de suas metas, destaca a inclusão ou ampliação, em níveis de graduação e pós-graduação nas universidades públicas, a formação de pessoal especializado em educação especial. Porém, a resolução n. 1/2006 (BRASIL, 2006) extingue as habilitações nos cursos de pedagogia, ocasionando um aumento na proposição de cursos de especialização na área, especialmente no setor privado.

Com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), há a criação de licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país, recolocando a formação dos professores da modalidade no nível de graduação (GARCIA, 2013, p. 113).

Na política atual, o foco da formação é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, cuja formação em serviço na modalidade a distância tem a preocupação em formar o professor para atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência, visando ao atendimento de todos os alunos considerados oficialmente como público-alvo da educação especial (GARCIA, 2013, p. 115).

Hoje o AEE se faz prioritariamente, na SRMF, no turno contrário. Em decorrência dessa forma de atendimento, a atuação do professor passou a ser abrangente, ao receber alunos com as mais diversas características. Esse modelo de atendimento faz do professor de educação especial “um ser multifuncional”, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos, “um gestor de recursos de aprendizagem dos alunos”, segundo Michel (2011, citado por Garcia, 2013). O referido modelo “retira do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e desloca para a tarefa – AEE – a marca de uma multifuncionalidade” (GARCIA, 2013, p. 116).

Constatou-se que não existe concurso específico para atuar na educação especial enquanto professor no município pesquisado. Há apenas concurso para pedagogo da educação especial, que pode atuar na GESPI, na EM Elis de Fátima Zem e no CADS. Como é uma política recente, ela pode remeter a estudos posteriores sobre a eficácia dessa ação.

Por meio da entrevista com a gerente de educação especial, pode-se verificar ainda que os profissionais dos serviços da educação especial participam, ao longo do ano, de reuniões técnicas para direcionamento de trabalho e de reuniões para estudos de casos. Os profissionais da GESPI também direcionam oficinas no programa de formação continuada da rede municipal de ensino. Chamadas de “Proficiência”, elas ocorrem nos meses de fevereiro e julho, envolvendo temáticas pertinentes a assuntos da educação especial. Em relação aos profissionais que atuam diretamente na GESPI (fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo, TO e fisioterapeuta), além de participarem das formações externas, os mesmos participam de seminários e congressos, no Paraná ou em outros estados, custeados pela SEMED.

Para a implementação da *Política Nacional de Educação Especial*, Mendes (2009) destaca que a Secretaria de Educação Especial (SEESP) vem desenvolvendo programas, projetos e ações para a formação continuada. Mas, apesar da existência desses programas e projetos, a autora reafirma que a responsabilidade pela formação de professores para a educação nacional compete ao sistema de ensino superior brasileiro, que vem reagindo de forma lenta na definição de prioridades para a área.

A gerente de educação especial e inclusão informou, durante a entrevista, que o MEC disponibilizou oito vagas para as profissionais de Pinhais para participar de um curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2010. No ano de 2012, mais 9 profissionais de Sala de Recursos Multifuncionais receberam do MEC uma vaga também no curso de AEE. Tais formações acontecem à distância. A partir desses cursos e da Plataforma Paulo Freire, as profissionais ficam sabendo de outras formações à distância e têm realizado inscrições em cursos cujas temáticas são, por exemplo: Comunicação aumentativa e alternativa, AEE para surdez, AEE para alunos com baixa visão e cegueira. Por ser uma política recente, merece maiores estudos para se verificar o alcance e a eficácia de tal medida.

É importante destacar, também, afirma Prieto (2009), que toda e qualquer proposta que se faça sobre formação de professores em educação especial só terá sentido se pensada no contexto maior da formação do professor da educação básica, pois “[...] superar essas discussões é criar ou acentuar o hiato existente entre o ensino comum e o especial” (PRIETO, 2009, p. 148).

Percebe-se, pelas respostas das professoras sobre o assunto, que há ainda quem considere que o que está sendo oferecido, em termos de *formação continuada*, seja insuficiente. Assim destaca uma das professoras:

[...] apesar de considerar que deve haver mais formação continuada para os professores da escola em geral (P1).

Está havendo formação para os pedagogos, mas também é necessário que a formação continuada para os professores enfoquem estas questões (P1).

Uma das professoras que responderam ao questionário cita como avanço necessário “a formação oferecida por profissionais qualificados e/ou especializados na educação especial com base teórica e prática” (P2). Outra escreve que recebeu um aluno com deficiência, em 2012, porém não teve formação para realizar o trabalho com esse aluno (P3). Há outras que respondem que não participaram de nenhum curso.

Ainda segundo uma das diretoras entrevistadas, nem todos participam devido a dificuldades com horários porque alguns trabalham em outro município. Isso reflete a realidade de muitos professores que, não tendo dedicação exclusiva, precisam se deslocar de uma escola para outra. E contradiz o que preconiza a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* em relação à orientação aos sistemas de ensino, para garantir, entre outras coisas, a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008a, p. 14).

Pode-se concluir, até o momento, que as opiniões dos professores e diretores sobre a formação continuada são diferentes. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de investimento em coleta de outras informações junto à rede, para que a Secretaria Municipal de Educação de Pinhais possa melhor direcionar o planejamento dos cursos e a distribuição de recursos para tal. Contudo, fica clara a necessidade ainda de uma formação mais sistematizada para os professores que têm alunos com deficiência, em suas sala de aula, e que não recebem nenhuma formação adequada para atendê-los devidamente.

De acordo com informações levantadas por meio da entrevista semiestruturada com a diretora da Escola Municipal Elis de Fátima Zem, esta por ser uma escola de educação básica na modalidade de educação especial, possui profissionais que, há algum tempo, escolheram atuar nessa escola e fixaram a vaga na mesma. É muito

difícil um professor que atua no ensino regular solicitar remoção para essa escola. Quando a GESPI precisa de um professor, geralmente faz o convite para aqueles profissionais que desenvolvem um trabalho significativo com alunos com deficiência.

Em relação à *formação inicial* dos professores que estão vinculados à escola especial, todos têm cursos na área, porque historicamente todos atuam nos serviços de educação especial. Suas experiências e formação inicial estiveram centradas no atendimento às pessoas com deficiência mental, auditiva, visual ou física. Percebe-se pelo relato da pedagoga da escola especial que “a formação inicial dá bom embasamento aos professores”.

Em relação à *formação continuada*, entre os seis professores da escola especial e uma pedagoga que responderam ao questionário, quatro apontam que a SEMED investe em cursos. Assim destacam:

A secretaria de educação sempre oferece curso relacionado com a educação especial e educação inclusiva para todos os profissionais da educação (PE1).

Cada ano o município vem contemplando os profissionais para uma melhor atuação (PE2).

A maioria procura capacitar-se e atualizar-se. A SEMED oferece cursos aos profissionais (PE3).

A SEMED oferece formação continuada específica adequada (com especialistas) (PE).

Pelos dados analisados, percebe-se que também não há consenso nas respostas e opiniões. As outras três professoras da escola especial apontam necessidades em relação à *formação continuada*, evidenciadas nos depoimentos a seguir:

Há promoções de cursos e capacitações, porém são poucos, creio que deveria haver mais, e também direcionado a cada necessidade especial (PE4).

Na minha opinião deixa a desejar, pois a clientela que é atendida é bem diversificada e não existe formação específica, quando “a deficiência” é mais leve até tem algumas formações coerentes, mas quando trata-se de demanda mais severa é muito pouco o que recebemos em formação continuada que se pode aplicar com os alunos (PE5).

Todos os professores têm formação em educação especial O município peca quanto à formação continuada, com poucos cursos e quando surgem há poucas vagas para os professores (PE6).

O que se pode destacar, portanto, a partir das pesquisas, é que o sistema municipal de educação de Pinhais tem investido na *formação continuada* dos professores especializados. Entretanto, alguns indicam a necessidade de aprimoramento dessa política pela ampliação de oportunidades e pela indicação de prioridades quanto a temas de seus interesses, direcionados a cada necessidade especial. Faz-se necessário, portanto, que se organizem cursos a partir de consultas sobre as expectativas e necessidades do público-alvo.

Percebe-se a preocupação da SEMED de Pinhais, através do relato de uma diretora, ao afirmar que “o município pensa o curso para todos”, no envolvimento de todos. Essa visão traz implícita a ideia de que o aluno da educação especial é um aluno da escola e não do professor especializado.

Corroborando com a opinião de Carvalho (2010, p. 161), convém trazer para a discussão o sentido e o significado da *formação continuada* que não a coloca, apenas, restrita aos cursos oferecidos para se atualizar, ou seja, apesar de ser necessária a experiência, mostra que eles se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, sobre os casos de alunos com deficiência. Nesse sentido, percebe-se pelos relatos das diretoras, quando questionadas sobre as formas de atendimento a esses alunos, que *entre as professoras do AEE e a professora da escola regular há um trabalho sistematizado*. Nesse aspecto defendem que

O acompanhamento é contínuo. O L. faz Sala de Recursos na Severino. A professora I. vem na escola para ver como ele está no acadêmico. Traz sugestões. É uma troca de informações. Aqui vêm alunos de todas as escolas [...]. Pra ver na escola como ele está acompanhando e trazer sugestões para trabalhar em sala de aula (D2).

[...] sempre tem bastante troca deles (o pessoal da secretaria) com os professores das SRMF e da SR com o professor da sala normal (D5).

A professora da SR vem pra trocar, que isso é muito importante, porque a um tempo atrás tinha essa SR mas não tinha essa troca, então não funcionava muito bem, agora não, foi implementada esta troca (D5).

Além do mais, os professores têm a garantia de espaços, em seus horários de trabalho, para essa troca. Quando questionada sobre como avalia o trabalho da escola no contexto de implementação da política nacional, uma das diretoras fez referência às *trocas existentes entre a professora da sala regular e da SR*, dizendo que

Geralmente elas (as professoras das SR) tem 8 horas, 4 só para falar com as professoras (da sala regular) e 4 para atender aluno. Então, isso é um ganho, porque daí elas podem estar trocando mais e o trabalho na prática acontece melhor.[...]É um trabalho sistematizado. Foi implantado há pouco tempo. É um trabalho que acontece de 2009 para cá (D5).

Bernardo (2010, p. 141) destaca que ter esse olhar e direcionamento desse profissional é dizer que o aluno da educação especial não é um cliente exclusivo da educação especial; pelo contrário, é um aluno da escola. A autora defende que

A escola como um todo tem que pensar, discutir, estabelecer os caminhos para o processo educacional desse aluno, e o professor de educação especial é um mediador colaborativo junto ao corpo docente e administrativo da escola.

Para Carvalho (2010, p. 161), a questão é valorizar “espaços” de discussão, estabelecendo-os nas escolas como uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico, para que, a partir de situações enfrentadas em sala de aula, os professores possam refletir e dialogar com seus pares, construindo novas possibilidades de atuação. Com relação a esse aspecto, a professora defende que:

O trabalho em conjunto com o professor da sala de aula regular é muito importante, temos como objetivo desenvolver ações para ajudar os alunos na sua dificuldade, assim também, facilitando, ou seja, melhorando seu desenvolvimento em sala de aula (P7).

Entretanto, há que se cuidar para que esses espaços sejam utilizados como suporte ao trabalho do professor e não como o experimentado por uma das professoras, a qual afirmou que o “apoio é puramente burocrático” (P13).

Apesar de não ser o foco deste estudo, o tema *adaptação curricular* surgiu com certa recorrência nas entrevistas e questionários, principalmente, associado à necessidade de formação do professor para realizar esse processo com segurança.

Pode-se definir *adaptação curricular* como um conjunto de ações sobre o currículo escolar organizado para um determinado ano escolar, ou etapa/ciclo, que levam a modificar um ou mais de um dos seus elementos (conteúdo, estratégia, metodologia, tempo e avaliação), de forma individualizada, no contexto da sala de aula regular, para o aluno foco da educação especial. Tais modificações podem ser de pequeno ou de grande porte, adequando a prática do professor às necessidades

de determinado aluno, tornando o currículo mais flexível, mas sem fugir dos objetivos gerais planejados para todos os alunos.

Com a intenção de possibilitar a inclusão de alunos especiais, preferencialmente no ensino regular, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê, no art. 59, inciso I, currículo para o atendimento dos alunos.

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

A partir desse dispositivo legal, o conceito de adaptação curricular passa a ser mais usado. Entretanto, não foi suficiente para promover a inclusão de forma efetiva.

A Resolução nº 02/2001/CEB/CNE aprova as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica. Assim, com o objetivo de promover a universalização do ensino básico e a questão da diversidade nas escolas, aponta para a possibilidade de flexibilidade curricular, afirmando que:

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Especial, 2001, p. 58).

O documento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, por sua vez, oferece poucos subsídios para essa questão, destacando que:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008a, p. 16).

Segundo Moreira e Malacrida (2009, p. 8), nesse documento “o currículo é concebido como dinâmico e flexível, estruturado de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos”. Todavia, para superar a lógica de adaptações,

há que se articular os conhecimentos do ensino comum e do ensino especial, desprezando “práticas segregacionistas onde o aluno com deficiência intelectual recebe um currículo descontextualizado e empobrecido” (p. 9).

Garcia (2007, p. 17) declara que, historicamente, o termo “adaptação curricular” foi relacionado ao modelo médico-psicológico⁴⁹ no campo da educação especial. Portanto, esse termo necessita uma reflexão maior, visto que adaptar remete à ideia de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos; dá ainda a ideia de ajuste mecânico, localizado. Enquanto que flexibilidade curricular está relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos.

Ainda segundo Garcia (2006, p. 308), as preocupações, nos textos legais, estão relacionadas, em sua maioria, aos resultados da proposta de condições de aprendizagem, tendo como foco a defesa de currículos flexíveis, adaptados e adequados às crianças e suas necessidades de aprendizagem, e a flexibilização da organização e funcionamento da escola para atender à diversidade em sala de aula.

Assim, a flexibilização curricular torna-se fundamental por se constituir, muitas vezes, na única alternativa possível para os alunos que recebem ou precisam receber atendimento da educação especial, a fim de evitar a sua exclusão e eliminar barreiras que os impeçam de obterem avanços em relação ao desempenho acadêmico.

Em relação à adaptação/flexibilização/adequação curricular, no município de Pinhais, destaca-se a existência da Instrução Normativa nº 006/2009 (PINHAIS, 2009b) que estabelece orientações para abertura do processo de Adaptação Curricular para os alunos foco da educação especial, quando se tratar de adaptações de grande porte. Percebe-se que, nesse caso, a organização do trabalho pedagógico é pensada para o aluno foco da educação especial, individualmente, portanto, mais associado ao modelo médico-psicológico.

Apesar disso, essa Instrução constitui-se num documento norteador, visto que nela estão estabelecidos os procedimentos necessários para o processo de solicitação de adaptação curricular à GESPI. Ela estabelece ainda a necessidade de designação de uma comissão composta por 01 (um) representante legal da família do aluno, diretor(a) da Escola de Origem, Supervisor(a) Pedagógico(a) da Escola de

⁴⁹ Durante muito tempo, norteou a Educação Especial o modelo médico-psicológico, segundo o qual as atividades educacionais são organizadas com base nos diagnósticos e prognósticos clínicos sobre o desenvolvimento dos sujeitos, em detrimento dos enfoques de intervenção pedagógica (GARCIA, 2007).

Origem, Professor(a) regente do aluno, Professor(a) do AEE e representante da GESPI.

Salienta-se a necessidade do consentimento da família para que o processo de adaptação curricular ocorra. Caso não haja consentimento familiar, não se dará continuidade a esse processo.

Estabelece ainda a Instrução, no item 3.2, que a unidade de ensino deverá:

3.2.1 Enumerar os critérios das diversas áreas do conhecimento e do desenvolvimento global (bio-psico-social) a serem trabalhados no processo de adaptação curricular (série/ano atual, anteriores ou posteriores), em conformidade com a Proposta Curricular do Município.

3.2.2 Enumerar formas de atividades avaliativas alternativas a serem realizadas durante o período previsto de Adaptação Curricular, de acordo com os objetivos/critérios estabelecidos (item 3.2.1).

3.2.3 Estabelecer o período e as etapas em que o processo de Adaptação Curricular será desenvolvido. Este processo de Adaptação Curricular poderá ter objetivos a serem cumpridos a longo, médio e curto prazo de acordo com as características/necessidades do aluno.

3.2.4 os itens 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3 comporão os documentos do processo de Adaptação Curricular sendo construído em seu desenvolvimento um Dossiê do aluno. Após esses documentos terem sido organizados deverá ser realizada reunião com a Rede de Apoio para a discussão da proposta e de sua aplicação.

Essa Rede de Apoio é composta pelos seguintes membros: Diretor(a) da Escola de Origem; Supervisor(a) Pedagógico(a) da Escola de Origem; Professor(a) regente do aluno; Outro(a) Professor(a) da Escola de Origem; Outro(a) Profissional, de acordo com a necessidade educacional do aluno; Professor(a) do AEE e representante da GESPI. Formado por profissionais ligados ao processo de Inclusão Educacional, o grupo tem por objetivo principal proporcionar a viabilização de adaptações curriculares, de acesso ou de comunicação, podendo tomar parte dele também outros profissionais e membros da comunidade que venham a contribuir para a consolidação do processo, conforme parágrafo único do item 3.1.1 da referida Instrução.

Além dessa instrução normativa própria, o município conta com uma equipe de apoio à inclusão na GESPI, responsável pela sensibilização do professor e da escola na condução do processo, seleção de conteúdos, critérios de avaliação e encaminhamentos. Essa equipe tem um desafio muito grande no sentido de fazer os

professores entenderem que são eles e a própria escola os atores principais na condução desse processo, e não a GESPI.

Entretanto, constata-se pelo relato de uma das diretoras que, apesar da existência de todo esse aparato, ainda há dúvidas quanto ao processo de adaptação curricular, afirmando que:

Temos dois alunos que estão fazendo a adaptação. Há bastante dificuldade. A dificuldade nossa é pensar se a professora do ano seguinte vai ter esse mesmo manejo. Pôr no papel situações que essa criança vai dar conta. A dificuldade é essa, ter claro na documentação o que vai fazer pra aquele professor que vai ler saiba dar continuidade (D2).

E uma das professoras aponta como avanço necessário que “as adaptações curriculares devem ser implementadas para atender as necessidades educacionais de cada aluno” (P5), deixando claro desconhecer o processo, ou implicitamente que o processo pode estar burocrático demais, o que pode estar tornando-o mais demorado em relação a sua implementação.

Por outro lado, há diretores e professores que destacam e compreendem o trabalho com a adaptação curricular, porém ainda associado ao modelo médico-psicológico. Assim apontam:

A grande sacada é o currículo adaptado. Eu acho que isso Pinhais faz com excelência. Eu acho que não deu certo antes porque não se tinha a visão disso, de que se poderia estar trabalhando com currículo adaptado. E através dele percebeu-se que a criança tem suas limitações sim, limitações não impossibilidades. Então, hoje, você tem um aluno incluso de segundo ano, você adapta o currículo conforme a sua necessidade e, pronto, trabalha-se (D4).

Os alunos frequentam todas as aulas da grade curricular, adaptando as atividades na sala (P2).

Nos casos de inclusão social de alunos com deficiência, nem sempre o aprendizado do conteúdo pedagógico preparado para a turma toda é absorvido, mas a criança é estimulada a desenvolver outras habilidades (P1).

Meu aluno faz acompanhamento especializado com fono, fisio, psico e outros. Neste ano não foi necessário fazer adaptação curricular, pois ele consegue acompanhar as atividades propostas de maneira satisfatória (P7).

Uma das diretoras citou a dificuldade, em relação ao aluno egresso do ensino fundamental, quanto à continuidade do processo de adaptação curricular, afirmando que:

Mas a professora trabalhou com o C. Ela fez currículo adaptado para ele, por exemplo. Mas no estado ele está tendo dificuldade, no 6º ano. A I. ainda acompanha ele no estado. Mas a resistência da escola estadual fazer esse currículo adaptado para ele é enorme. Como vocês fizeram? Como vocês chegaram a essa conclusão? (D2)

Esse dado aponta para a necessidade de capacitação dos professores, nas diversas redes de ensino, para que realizem as adaptações, as flexibilizações e adequações curriculares necessárias. O exemplo citado pela diretora pode denotar, por um lado, resistência, mas, por outro lado, pode significar falta de compreensão e preparo do professor que, no meio de tantas atribuições, demonstra ansiedade muito além daquela que está acostumado a enfrentar no seu cotidiano, sendo necessárias medidas urgentes, por parte dos gestores públicos, visando amenizar essa situação e dar condições para que de fato os alunos que com deficiência possam usufruir o direito a uma educação de qualidade.

Assim, a formação continuada e o envolvimento maior com a equipe pedagógica da escola surgem no horizonte como opções para que o professor possa exercer sua práxis com muito mais segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco principal a análise das políticas públicas de educação especial, na perspectiva da inclusão escolar, no município de Pinhais – PR, no período de 2008 a 2011, estabelecendo a relação com a garantia do direito à educação. Ao apresentar a trajetória dos direitos e sua progressiva evolução, destaca o direito à educação escolar como direito social e como condição fundamental para acesso aos outros direitos humanos, acreditando que a educação pode exercer um papel primordial, quando oferece as mesmas oportunidades e qualidades de meios para todos, constituindo-se num espaço de exercício de direitos e de interações, ao enfatizar a inclusão escolar como direito à educação.

Neste estudo, percebe-se que a educação como direito assumiu configurações diversas, advindas das pressões sofridas nos diferentes momentos históricos, matizadas nos diversos documentos jurídico-legais. Ao se estudar a trajetória histórica sobre a política nacional de educação especial até a aprovação da Constituição Federal de 1988, constata-se que o próprio movimento pela ampliação do acesso à escola das pessoas com deficiência ocorreu no movimento da universalização da educação fundamental e que a educação especial, no Brasil, se desenvolveu de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular, dando maior ênfase à privatização, às parcerias com a sociedade civil, ao filantrópico, minimizando o papel do Estado e as responsabilidades do poder público, o que representa um desafio para as políticas voltadas aos alunos com deficiência.

Verifica-se, ainda, nesse período, a descontinuidade política ocorrida em relação à educação especial, ao longo da história do Brasil, o que afetou, de certa forma, a concepção atual de educação para todos, retardando o processo de inclusão.

Ao estudar as declarações internacionais e a legislação nacional que subsidiam a construção de políticas públicas de educação especial e de inclusão no Brasil a partir da CF de 1988 até o ano de 2008, constata-se que o discurso da educação inclusiva pautou as políticas de educação especial, enfatizando os serviços complementares e suplementares, podendo ainda ser substitutivo à educação regular.

Quanto às mudanças na estrutura administrativa do MEC, ocorridas nesse período, em relação à educação especial, pode-se inferir que elas configuram políticas de governo e que não há uma política de Estado que garanta o atendimento educacional com qualidade aos alunos com deficiência. Houve, portanto, uma descontinuidade política nessa área.

A partir da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008a), a educação especial passa a ser concebida como uma modalidade de ensino complementar ou suplementar não substitutiva à escolarização, centrada na disponibilização de recursos e serviços por meio do AEE, afirmando o atual modelo de inclusão assumido pelo Estado Brasileiro - a inclusão total (CAIADO e LAPLANE, 2009; MENDES, 2006). Esse processo configurou-se a partir da necessidade de superação da segregação e da integração por um modelo mais eficaz quanto à garantia do direito à educação dos alunos da educação especial, apontando ainda para a necessidade de um novo paradigma social e educacional com vistas à superação da exclusão, desigualdade social e marginalização (GARCIA, 2004; MANTOAN, 2006; JOSLIN, 2012). Essa concepção pressupõe a inclusão de todos na escola e a reestruturação desta em função de cada necessidade que surge.

Constata-se também que as políticas públicas, nesse contexto, representam a possibilidade de colocar em prática as propostas efetuadas nesses documentos, fazendo com que essas pessoas usufruam de seus direitos, dentre eles, “o direito dos alunos com deficiência serem incorporados pelas redes regulares de ensino em contraposição clara com as perspectivas anteriores de inserção em escolas e classes especiais para deficientes” (GÓES, 2009, p. 32).

Contudo, apesar dos avanços da PNEEPEI (2008a), advindos também com a publicação do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a) e com a publicação do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011b), retomou-se o termo “preferencialmente”.

No estado do Paraná, constata-se divergências entre a proposta de inclusão da política nacional e a estadual, produzindo reações de movimentos de grupos que buscaram assegurar a garantia da continuidade de instituições especializadas. Para Moraes (2012, p. 12), essa discussão deveria remeter para a necessidade de reflexão sobre a existência de escolas especiais públicas e sobre “a gestão privada de caráter assistencialista desenvolvida nas instituições filantrópicas que respondem

as necessidades de uma sociedade capitalista dividida em classes, permeada por severas desigualdades sociais”. A educação especial, nesse Estado, não se apresentou como uma modalidade não substitutiva com a manutenção das escolas especiais.

Portanto, o cenário de implementação da política de educação especial nos municípios paranaenses é contraditório. Ora pressionados pelo governo federal que defende a inclusão total, com a substituição das classes especiais por Salas de Recursos Multifuncionais, a não criação de novas escolas especiais, a transformação das escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado e a proibição da celebração de convênios com as que permanecem (MORAES, 2011). Ora pressionados pela política estadual, que se configura como uma política de governo e não de Estado, defendendo a inclusão parcial, com a manutenção das escolas especiais mantidas pelas entidades filantrópicas sem fins lucrativos. Isto não ocorre em outros Estados brasileiros, fazendo com que os municípios paranaenses convivam com pesos e medidas diferentes, isto, com legislações contraditórias.

Os municípios paranaenses que estavam reorganizando as suas escolas especiais para atender a política estadual deparam-se agora com a orientação federal a partir da Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013b), com a orientação de transformar suas escolas especiais em Centros de AEE, portanto, novamente com legislações antagônicas, tendo em vista a concepção de atendimento complementar ou suplementar.

Assim, a configuração da educação especial, no âmbito nacional e no estado do Paraná, ocorre com impasses e embates políticos, influenciando as transformações ocorridas na Rede Municipal de Pinhais.

Quanto às normas legais e documentos mais recentes que fundamentam as políticas de educação especial no município e analisadas nesta pesquisa, pode-se inferir que houve preocupação com o atendimento aos pressupostos da perspectiva da educação inclusiva, mas que foram suplantadas pela perspectiva da integração. Isto nos leva a questionar se a proposta nacional atende às expectativas das escolas municipais e a perceber a necessidade de aprofundar estudos nessa direção.

Apesar da diminuição do número de matrículas da educação especial de alunos matriculados em escolas especializadas e classes especiais e do aumento do

número de matrículas da educação especial em relação aos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular, verificados por meio dos dados de matrícula do Censo Escolar de 2008 a 2011 a partir da implementação da PNEEPEI (2008a), não se pode afirmar que isso represente um acesso com qualidade e igualdade de condições para os alunos com deficiência. Mas se pode concluir que, a partir da garantia do acesso à educação com os novos marcos políticos-legais, os sistemas de ensino vêm se estruturando para atender esses alunos em classes comuns do ensino regular.

No município de Pinhais, constata-se que um maior número de alunos com deficiência concentra-se no ensino fundamental e que o acesso, no começo da escolarização e aos níveis mais elevados, é baixo, podendo-se inferir que o direito à educação relacionada à continuidade dos estudos, após o ensino fundamental, para os alunos da educação especial ainda não foi efetivado.

Quanto à formação inicial dos professores das escolas regulares participantes deste estudo, verifica-se que a maioria não teve acesso aos conteúdos da educação especial em seus cursos de nível médio, graduação ou especialização, o que reflete a realidade do quadro de formação da maioria dos educadores brasileiros e que essa inserção da educação especial nos cursos de formação é recente. Apesar das iniciativas oficiais, ainda faltam diretrizes claras para a formação de professores para atuação na escola inclusiva.

Quanto à formação continuada, apesar de todos os avanços e fortes investimentos nos cursos de capacitação ofertados pela SEMED, observa-se por meio das entrevistas e questionários analisados a necessidade de mais formação nos conteúdos específicos da educação especial e de direcionamento do planejamento dos cursos de forma mais imediata e sistemática para os professores que no ano em curso têm alunos com deficiência em suas salas de aula e que não realizaram nenhuma capacitação sobre educação especial ou sobre determinadas necessidades educacionais especiais. Para tanto, não será necessário que se organizem cursos a partir de consultas sobre as expectativas e necessidades do público-alvo?

O concurso para o pedagogo da educação especial representou um avanço no município, que merece ser investigado, mas ainda há necessidade de investimento na capacitação de professores para atuarem nas SRMF ou SRTFE que, em seus documentos legais, determinam que o professor/educador, para atuar

nesses serviços, deve ter formação que o habilite para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou em AEE, inicial ou continuada. A realidade das escolas pesquisadas demonstra que nem todos têm habilitação específica em cursos de graduação ou pós-graduação na área, refletindo, portanto, a necessidade de maiores investimentos na formação continuada dos professores.

Conforme relato da gerente da GESPI da SEMED, as escolas que atendem alunos com deficiência vêm recebendo suporte por meio do auxílio de estagiários ou redução do número de alunos em sala. Contudo, na opinião de pedagogos e diretores, há dificuldades para conseguir estagiários e o processo de redução do número de alunos em sala é muito burocrático. Levanta-se a seguinte questão: tal processo não deveria ser automático e as escolas não poderiam contar com os dois tipos de suporte e não apenas com um? Isso indica que esse tipo de suporte não tem sido suficiente para garantir um atendimento de qualidade e que há necessidade de estudos que possam analisar o papel dos estagiários no processo de inclusão, de que forma se pode dar mais autonomia aos diretores quanto à redução do número de alunos em sala e como podem ser disponibilizados recursos humanos qualificados para auxílio aos professores com alunos com deficiência em sala de aula.

Em relação à adaptação/flexibilização/adequação curricular, no município de Pinhais, apesar de ter uma instrução normativa própria e uma equipe de apoio na GESPI, de acordo com relato dos profissionais entrevistados, ainda há dificuldades, indicando a necessidade de capacitação continuada e redução da burocracia na abertura do processo de adaptação curricular ao aluno foco da educação especial, tornando-o assim mais ágil.

Percebe-se a busca pela interlocução entre escola especializada e as escolas regulares, entendida como uma proposta de organização de um serviço da educação especial no planejamento de ações pedagógicas e na formação dos professores, como uma das formas que podem garantir o direito à educação dos alunos foco da educação especial.

A modalidade educação especial na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, o AEE na SRMF. Em Pinhais, com relação aos serviços complementares, constata-se a ampliação dos mesmos com a existência de um número bem significativo de SRMF e SRTFE, com a criação do

CADS, com a equipe multidisciplinar e recursos humanos que atendem a demanda por atendimentos especializados. Entretanto, a SRMF não pode ser tomada como solução para todos os problemas e dificuldades enfrentadas pelas escolas, havendo necessidade de aprofundamento de estudos que avaliem o papel e a importância desse serviço da educação especial.

No município pesquisado constata-se que a escola especial constitui-se num espaço importante para os alunos com deficiência, o que contraria as críticas voltadas para a sua manutenção por parte de diferentes pesquisadores (BUENO, 1993, MANTOAN, 2006). Os alunos da escola especial demandam atendimentos pedagógicos individualizados e colocá-los na escola regular em turmas comuns com grande número de alunos por sala, precárias condições de acessibilidade física, com dois ou três AEE, não supre essas demandas. É possível adotar o paradigma da inclusão total sem considerar as reais necessidades e expectativas das escolas públicas? Esta reflexão merece estudos mais aprofundados. E a consequente adoção, por parte da escola de educação especial, de currículos e avaliação semelhantes aos da escola regular? Também merece estudos mais aprofundados, de forma urgente, uma vez que a partir de 2011 as escolas de educação especial, no Estado do Paraná, modificaram a sua denominação e estão fazendo ajustes em sua proposta pedagógica. Nesse processo, encontram dificuldades e precisam de respostas para planejar e operacionalizar no seu cotidiano o trabalho com os alunos com deficiência.

Outro aspecto que precisa ser investigado refere-se à distribuição de recursos do FUNDEB recebido pelo município. Por meio das entrevistas foi possível perceber que as diretoras entrevistadas mostraram ter conhecimento sobre o direito de receberem em dobro estes recursos quando os alunos com deficiência estão matriculados em suas escolas e recebem AEE no turno contrário. Porém, desconhecem como esses recursos chegam aos alunos.

É explícita a intenção pela gestão municipal de atenção à legislação vigente mediada pelos desafios impostos pelas condições concretas do trabalho e das demandas na escola, na direção da atenção ao direito à educação dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A partir das mudanças que estão ocorrendo na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, registradas nessa pesquisa, pode-se inferir que, para além do acesso garantido aos alunos com deficiência como se observa nos dados de

matrículas analisados, elas estão cooperando para a garantia da permanência desses alunos na escola regular por meio da viabilização de dispositivos (recursos humanos, materiais, financeiros, salas de recursos multifuncionais, rede de apoio e outros).

A SRMF nesse contexto vem contribuindo para que de fato a educação especial se constitua numa modalidade transversal, priorizando o AEE na escola regular. Nessa perspectiva, é possível inferir que existem políticas de educação especial no Sistema Municipal de Educação de Pinhais na perspectiva da educação inclusiva, havendo necessidade de ressignificação de alguns aspectos, como a formação continuada dos professores e o papel da escola básica, na modalidade educação especial. Por fim, constata-se que, no município de Pinhais, existe uma política de educação inclusiva e que essa está em processo, o que gera necessidade de mais discussões e estudos no interior das escolas.

Esta pesquisa conseguiu acessar informações importantes do ponto de vista dos gestores (gerente da GESPI e diretores) e dos professores quanto à realidade das ações de educação especial implementadas a partir da PNEEPEI (2008). Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para o fomento da pesquisa educacional e o acompanhamento das ações em favor da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pinhais.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; HOWES, A.; FARREL, P. et al. Making sense of the development of inclusive practices. **European journal of special needs education**, v. 18, n. 2, p. 227-242 2003.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**, 5.^a ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N. & CARVALHO, M. do C. B (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDO, Rosane de Moraes. **Trajetória(s) das políticas públicas de educação especial/inclusiva, no município de Vila Velha no período de 2004 a 2008**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 15/02/2011.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, agosto 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12/09/2011.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 15/02/2011.

_____. Lei Federal nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a

atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 25 de outubro de 1989. Brasília, 1989.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 20 dez. 1996a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15/02/2012.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20/01/2012.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm Acesso em: 20/01/2012.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 09 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25/09/2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, 2001c.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação, Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25/09/2011.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002b. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, abril, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678/2002**. Aprova diretriz e normas para o uso, ensino, a produção e difusão do sistema BRAILLE. Brasília, 2002c.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, dez. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15/02/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, DF, 2005b.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, abr. 2007a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12/05/2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Atendimento educacional especializado. Material de formação docente. São Paulo, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica - 2008**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 15/01/2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica - 2009**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 15/01/2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica - 2010**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 15/01/2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica - 2011**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 15/01/2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, set. 2008b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 15/02/2012.

_____. **Manual de orientação do Fundeb**. Brasília: Coordenação Geral de Operacionalização do FUNDEB e de Acompanhamento e Distribuição de Arrecadação do Salário-Educação, 2008c.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 julho de 2008d. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>. Acesso em: 15/03/2013.

_____. **Documento Final**. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 10/06/2012.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009a**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13/11/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: direito à diversidade. **Documento Orientador**. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010a. Disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>. Acesso em: 15/10/2011.

_____. Projeto de Lei nº 8.035. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. 2010b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 15/02/2012.

_____. Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, maio, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 12/03/2013.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, nov., 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15/02/2013.

_____. **Nota Técnica Nº 62/ 2011** / MEC / SECADI /DPEE, 08 de dezembro de 2011c. Disponível em http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 15/03/2013.

_____. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 23/02/2013.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 25/08/2013.

_____. **Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**, de 10 de maio de 2013b. Disponível em:

<http://www.ppd.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 25/08/2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BONETTI, Lindomar W. Inclusão social: considerações teóricas e metodológicas. In: BONETTI, Lindomar W.; ALMEIDA, Nizan P.; HETKOWSKI, Tânia M. (Orgs.)

Inclusão sociodigital: da teoria à prática. Curitiba, PR, Imprensa Oficial, 2010.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: “Negociação sem fim”**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2007.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.

CAIADO, Kátia Regina M.; LAPLANE, Adriana Lia F. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 79-90.

CAIADO, Kátia Regina M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre educação. In: BARRETO, M.A.S.; VIEIRA, A.B.; MARTINS, I.O.R. (Orgs.) **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

CARDOSO, Ana Paula L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral – CE**. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Ana Paula. **Políticas de educação especial no ensino médio público paranaense: o aluno com deficiência em foco**. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CASTEL, Robert. **Classes Sociais, Desigualdades sociais, Exclusão social, Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social** – uma abordagem transnacional (Org. BALSA, C., BONETI, L. W., SOULET, M. H. Ijuí/Lisboa: Editora Unijuí/CEOS, 2006.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1992.

CHEPAK, Miria F. de Assis. **Atlas Geográfico do município de Pinhais**. PDE/2008. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/mapas/atlas_comentados/pinhais_2.pdf. Acesso em: 12/06/2012.

CHIESA, Marilei. **Implantação do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

COMPARATO, Fabio K. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, J.S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 66-84.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira Constituinte republicana. In Fávero, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

_____. Carlos Roberto Jamil. Direito à educação; direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan/abr, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía e FÁVERO, Osmar. A FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

_____, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José S. (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, 2007, p. 443 e 444. Disponível em: http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php . Acesso em: 0/01/2012.

DIAS, Marília Costa. Educação: um direito prioritário. **Revista acadêmica de educação do ISE Vera Cruz**, v. 1, n. 1, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/11/2011.

DUTRA, Cláudia P; GRIBOSKI, Cláudia M. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Ensaios Pedagógicos. **Educação Inclusiva Direito à Diversidade**. Brasília DF, 2006.

FÁVERO, Omar (Coord.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimys, 1994.

_____. Júlio Romero. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1, Piracicaba, p. 101-106, 1992.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R. de; LAPLANE, A.L.F. de. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA, João Carlos V. **Municípios paranaenses: origens e significados de seus nomes**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira**. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Rosalba Maria C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, set – dez, 2006, v.12, n. 3, p. 299-316.

_____. Rosalba Maria C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles (Org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. 11-19.

_____. Rosalba Maria C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan-mar, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria C.; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, Maio-Ago, Edição especial.2011.

GÓES, Ricardo Shers de. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008)**. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOLIN, Paula Mangialardo. O Direito à educação na democracia brasileira e a questão da sua efetividade. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, v.43, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2010. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 10/03/2012.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Pinhais**, julho de 2012. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br>. Acesso em: 21/05/2012.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOANUSSI, Carina O.; SILVA, Patrícia O. da. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: políticas públicas e censos escolares. In: **XIV Semana de Educação. Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina**, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/inclusaodealunoscom.pdf>. Acesso em: 12/03/2012.

JOSLIN, Melina de Fátima A. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de Ponta Grossa – PR**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 41-58, Maio-Ago, Edição especial, 2011.

_____. Mônica de Carvalho M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEÃO, Ermelino de. **Dicionário Histórico Geográfico e etnográfico do Paraná**. Curitiba: Vol. IV, 1994

LEME, Erika Sousa. **Inclusão em educação**: das políticas às práticas do cotidiano escolar. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito à permanência na escola**: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Políticas para a formação de professores no contexto neoliberal: avanços e retrocessos. In: MACHADO, E. M.; MUELLER, H. I. (Orgs.) **Políticas públicas educacionais**: múltiplos olhares. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MALACRIDA, P. de F.; MOREIRA, L. C. Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 out 2009, PUC – PR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3161_1327.pdf. Acesso em: 22/06/2012.

MANZINI, Eduardo José. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Rev. Bras. Educ. Esp. Marília**, v. 17, n. 1, p. 53-70, jan-abr, 2011.

_____. Eduardo José. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE, 2007, p. 1-12.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Marcos José Silveira. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. Em S. Silva & M. Vizim (Orgs.). **Políticas públicas**:

educação, tecnologias e pessoas com deficiência (pp. 37-48). 2003. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33. Set/dez. 2006.

_____. Enicéia Gonçalves. Pesquisas sobre Inclusão Escolar: Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, p. 1-11, 2008.

_____. Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educacyón y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

MORAES, Valdete Aparecida V. de. Publicização da educação especial no Paraná: Gestão Requião (2003-2010). 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

_____. Valdete Aparecida V. de. Gestão da educação especial do Paraná: manutenção das escolas especiais. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais do IX ANPED Sul**, Caxias do Sul, RS, 2012, p. 1-15. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/anais. Acesso em: 12/01/2013.

NUNES, Isabel Matos. **Políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra**: um estudo de caso. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

OLIVEIRA, Isabel de Assis R. A Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. **Revista Lua Nova**, n. 50, p. 160, 2000, v. II, p. 153-183.

OLIVEIRA, R. P. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. . In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 12/11/2011.

_____. **Declaração de Viena e Programa de Ação**. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 12/11/2011.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>. Acesso em: 15/01/2013.

_____. Assembleia Legislativa do Paraná. **Projeto de Lei nº 126/10** de 16 de março de 2010.

_____. GS/SEED. **Resolução n. 3.600 de 18 de agosto de 2011**. Disponível em: <http://WWW.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivo/File/downloads/resolucao36002011.pdf>. Acesso em: 12/01/2013.

_____. Semana Pedagógica 2012. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/conveniadas_sp2012.pdf. Acesso em 12/01/2013.

PARANACIDADE. **Distribuição dos estabelecimentos produtivos do município de Pinhais, por tipo de atividade**. Disponível em <http://www.paranacidade.org.br/municipios/municipios.php>. Acesso em: 10/04/ 2012.

PINHAIS. **Lei nº 1.059 de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. 2009a. Disponível em www.jusbrasil.com.br/legislacao/863161/lei-1059-09-pinhais-0. Acesso em: 11/04/2012.

_____. **Instrução Normativa n. 006/2009**. Estabelece orientações para abertura do processo de Adaptação Curricular para o alunado foco da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Pinhais, 2009b.

_____. Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta pedagógica curricular, 2010a, ensino fundamental anos iniciais**. Pinhais, Paraná: SEMED, 2010a. 335 p.

_____. Prefeitura Municipal de Pinhais. **Plano Municipal das Políticas Públicas de Atenção à Criança e Adolescente**, 2010b. Disponível em: <http://www.pinhais.pr.gov.br/prestacao/uploadAddress/Plano%5B1338%5D.pdf>. Acesso em: 25/02/2013.

_____. **I Conferência Municipal de Educação**, 2010c. Disponível em www.pinhais.pr.gov.br. Acesso em: 11/04/2012.

_____. **Deliberação nº 01/2011**. Princípios e normas para a Educação Especial, modalidade da educação básica para o alunado foco da Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Pinhais. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Educação Básica. Pinhais, Paraná. Aprovada em 19/04/2011.

_____. **Histórico do Município de Pinhais**. Disponível em <http://www.pinhais.pr.gov.br>. Acesso em 13 de janeiro de 2012.

_____. **Instrução Normativa n. 002/2012**. Estabelece critérios para funcionamento da **Sala de Recursos Multifuncionais** para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Pinhais, 2012a.

_____. **Instrução Normativa n. 003/2012**. Estabelece critérios para funcionamento da **Sala de Recursos** para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na Área dos Transtornos Funcionais Específicos e do Transtorno e Déficit de Atenção/Hiperatividade. Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, 2012b.

POULIN, Jean-Robert. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: Figueiredo, R. V.; Boneti, L. W; Poulin, Jean-Robert. (Org.). **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PRIETO, Rosangela Gavioli. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco**. São Paulo, Marília : AbpEE, 2009.

ROCHA, Marlos Bessa M. da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROCHA, L. M. **O professor da educação especial do município de Pinhais frente ao trabalho das salas de recursos multifuncionais: a efetivação do atendimento educacional especializado – AEE**. Trabalho oral apresentado na I COMEP, Pinhais, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? Trabalho apresentado no **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SNPDPD (Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência). **Viver sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite-0>. Acesso em: 12/06/2013.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. UNIVAP. In: **ANPED – GT 8 de Formação de Professores**, 2005, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em: 03/04/2012.

SANTOS, Valtecir. Paraná desafia MEC em política de inclusão. Curitiba, **Gazeta do Povo**, 24 de mai. de 2010. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=983506&tit=Parana-desafia-MEC-em-politica-de-inclusao> Acesso em: 15/01/2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB, trajetórias, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Andréia Ferreira da. Florestan Fernandes e a educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados e Niterói: EDUFF, 2005.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, Jose Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

SOTO, Ana Paula de O. M. **Programa Educação inclusiva**: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana – BA. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2011.

SOUZA, Sandra Z. L.; PRIETO, Rosângela G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito**, p. 146-168, 2008.

TOSTA, Estela I. L.; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Políticas públicas de inclusão escolar em foco: uma análise sobre as pesquisas brasileiras (2001-2011). **Políticas educativas**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/27002/15576>. Acesso em: 12/11/2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo S. **Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração mundial de educação para todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: [s.n.]. 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai/ago, 2007.

VIEIRA, Alexandro Braga. Dialogando com a história e pensando a educação especial como direito social. In: BARRETO, M.A.S.; VIEIRA, A.B.; MARTINS, I.O.R. (Orgs.) **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

XAVIER, Aarão P. **Nos trilhos do tempo: História e Memória de Pinhais**. Pinhais: Prefeitura Municipal de Pinhais, 2000, 176, p.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF, 2012.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA O (A) DIRETOR (A) DA ESCOLA REGULAR PÚBLICA MUNICIPAL ONDE
HÁ ALUNOS DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE PINHAIS**

Pesquisa: Direitos humanos, educação e inclusão nas políticas de educação especial no município de Pinhais – PR.

Nome do(a) pesquisador(a): Maria da Glória Lima Pereira Vernick

Orientador(a): Evelcy Monteiro Machado

Este termo contém dados relacionados ao consentimento para utilização de informações coletadas durante a realização da pesquisa *“Direitos humanos, educação e inclusão nas políticas de educação especial no município de Pinhais – PR”*, pela pesquisadora Maria da Glória Lima Pereira Vernick.

A pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas de educação especial, na perspectiva da inclusão escolar, no município de Pinhais – PR, no período de 2008 a 2011, estabelecendo a relação entre a efetivação do direito à educação e do exercício da cidadania como direitos humanos.

Com a finalidade de obter conhecimento mais aprofundado acerca da política de educação especial no município de Pinhais é que buscamos a Gerência de Educação Especial e Inclusão, enquanto órgão responsável pela política de educação especial e inclusão, para que seus representantes possam prestar informações a respeito do assunto.

Para a realização da pesquisa nessa instituição municipal pretende-se utilizar a entrevista com a responsável pelo setor, com diretor(a) de escola especial e de escolas regulares onde há alunos inclusos, aplicação de questionários com pedagogos e professores da escola especial e de escolas regulares onde há alunos inclusos, bem como se possível, coletar materiais (impressos ou digitalizados) e dados estatísticos. Os entrevistados terão total liberdade nas respostas a serem apresentadas.

Todas as informações serão mantidas em sigilo, bem como o anonimato dos entrevistados no relatório de pesquisa e serão usadas somente para esse estudo. Ao término deste, todas as informações serão guardadas com a pesquisadora, com o acesso apenas dela e de sua orientadora.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados à Gerência de Educação Especial e Inclusão e também poderão ser compartilhados mais amplamente em publicações e eventos da área de educação.

Vale esclarecer que sua participação é completamente voluntária.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora por meio dos seguintes contatos:

Fone:

E-mail:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Direitos humanos, educação e inclusão nas políticas de educação especial no município de Pinhais – PR.

Nome do(a) pesquisador(a): Maria da Glória Lima Pereira Vernick

Contatos:

Fone:

E-mail:

Orientador(a): Evelcy Monteiro Machado

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, portador do RG _____, autorizo a gravação em áudio da entrevista e aceito a presença da pesquisadora na Escola _____ em datas previamente agendadas durante a realização da pesquisa.

Declaro aceitar participar da pesquisa e também declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que a minha identidade será preservada. A pesquisadora me informou que a coleta de dados foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Pinhais.

Curitiba, ____ de _____ de 2012.

Nome e assinatura do(a) participante.

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA
GERENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Identificação:

1. Nome:

Formação e Experiência Profissional

1. Ensino Médio:
2. Ensino Superior:
3. Pós-Graduação:
4. Formação na área de Educação Especial:
5. Experiência anterior:
6. Experiência na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais:
7. Tempo de atuação na educação especial:

Política da educação especial:

1. Como ocorreu a formulação de políticas públicas de educação especial e inclusão no município de Pinhais?
2. Quais mudanças foram implementadas com a aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*?
3. Tendo em vista a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como é a organização e o funcionamento do sistema de ensino de Pinhais?
4. Quais as formas de atendimento aos alunos inclusos matriculados nas escolas regulares?
5. O que vem se fazendo em relação à adaptação curricular para os alunos da educação especial?
6. O que vem se fazendo em relação à acessibilidade para os alunos da educação especial?
7. Quais as interfaces da educação especial com a educação regular?
8. O financiamento e os convênios com as Entidades Filantrópicas são suficientes para atender a demanda de Educação Especial, no município? Justifique.
9. Fale sobre a formação inicial e continuada do professor, da Rede Municipal de Pinhais, relacionada à atuação com os alunos da educação especial.
10. Em sua opinião, quais alterações no projeto pedagógico e efeitos no processo ensino aprendizagem ocorreram com o ingresso de alunos inclusos na sala regular?
11. Em sua opinião, quais os avanços necessários a serem realizados na política de educação inclusiva no município de Pinhais?

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) DIRETOR (A) DA ESCOLA MUNICIPAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL COM ALUNOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS SALAS
REGULARES

Escola:

Endereço:

Ano de fundação:

Turno de atendimento: () manhã () tarde () noite

Nº total de salas:

Número total de salas com alunos inclusos:

Número total de professores:

Número total de professores com alunos inclusos:

Destes quantos têm formação/capacitação em educação especial? Especifique:

Modalidade de ensino oferecida:

Nº total de alunos matriculados:

Número total de alunos com deficiência matriculados:

Média de alunos por sala:

Média de alunos por sala com alunos inclusos:

Identificação:

1. Nome:

Formação e Experiência Profissional

1. Ensino Médio:

2. Ensino Superior:

3. Pós-Graduação:

4. Formação na área de Educação Especial:

5. Experiência anterior:

6. Experiência na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais:

7. Tempo de atuação na educação:

Política da educação especial:

1. Quais mudanças foram implementadas na escola com a aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*?
2. Como você avalia o trabalho da escola no contexto de implementação dessa política nacional?
3. Quais as interfaces da escola regular com a escola especial?
4. Quais as formas de atendimento aos alunos da educação especial matriculados na escola?

5. O que vem se fazendo em relação à adaptação curricular para os alunos da educação especial?
6. O que vem se fazendo em relação à acessibilidade para os alunos da educação especial?
7. A escola recebe apoio das esferas municipal, estadual e federal? De que forma?
8. Se não recebe, quais as necessidades?
9. A escola recebe recursos financeiros específicos para o trabalho com os alunos da educação especial?
10. Você sabe como é o financiamento da educação especial no município?
11. Fale sobre a formação inicial e continuada do professor, da Rede Municipal de Pinhais, relacionada à atuação com os alunos da educação especial.
12. Em sua opinião, quais alterações no projeto pedagógico e efeitos no processo ensino aprendizagem ocorreram com o ingresso de alunos inclusos na sala regular?
13. Em sua opinião, quais os avanços necessários a serem realizados na política de educação inclusiva no município de Pinhais?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) DIRETOR (A) DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Identificação:

1. Nome:

Formação e Experiência Profissional

1. Ensino Médio:
2. Ensino Superior:
3. Pós-Graduação:
4. Formação na área de Educação Especial:
5. Experiência anterior:
6. Experiência na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais:
7. Tempo de atuação na educação especial:

Política da educação especial:

1. Quais mudanças foram implementadas na escola especial com a aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*?
2. Como você avalia o trabalho da escola especial no contexto de implementação dessa política nacional?
3. Quais as formas de atendimento aos alunos inclusos matriculados nas escolas regulares e realizados pela escola especial?
4. Quais as interfaces da educação especial com a educação regular?
5. Há dificuldades nessa relação entre a escola regular e especial? O que pode ser melhorado?
6. O financiamento e os convênios com as Entidades Filantrópicas são suficientes para atender a demanda de Educação Especial, no município? Justifique.
7. Fale sobre a formação inicial e continuada do professor, da Rede Municipal de Pinhais, relacionada à atuação com os alunos da educação especial.
8. Em sua opinião, quais alterações no projeto pedagógico e efeitos no processo ensino aprendizagem ocorreram com o ingresso de alunos inclusos na sala regular?
9. Em sua opinião, quais os avanços necessários a serem realizados na política de educação inclusiva no município de Pinhais?

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO PARA O (A) PEDAGOGO (A) E PROFESSOR (A) DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS SALAS REGULARES

Identificação:

1. Nome:

Formação e Experiência Profissional

1. Ensino Médio:

2. Ensino Superior:

3. Pós-Graduação:

4. Formação na área de Educação Especial:

5. Experiência anterior:

6. Experiência na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais:

7. Tempo de atuação com alunos inclusos:

Sala de aula

Número de alunos em sua sala:

Número de alunos com deficiência:

Tipos de deficiência:

Número de alunos com deficiência que frequentam outra instituição:

Política da educação especial:

1. Quais mudanças foram implementadas na escola regular com a aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*?
2. Como você avalia o trabalho da escola regular e da escola especial nesse contexto de implementação dessa política nacional?
3. Quais as formas de atendimento aos alunos da educação especial matriculados nas escolas regulares e realizados pela escola especial?
4. Quais as interfaces da educação especial com a educação regular?
5. Há dificuldades nessa relação entre a escola regular e especial? O que pode ser melhorado?
6. Você recebe apoio da escola especial, regular e da secretaria municipal de educação de Pinhais para trabalhar com os alunos incluídos na escola? De que forma?
7. Quais as formas de atendimento aos alunos da educação especial matriculados na escola?
8. O que vem se fazendo em relação à adaptação curricular e acessibilidade para os alunos da educação especial?
9. O que vem se fazendo em relação à acessibilidade para os alunos da educação especial?
10. A escola recebe recursos financeiros específicos para o trabalho com os alunos da educação especial? Você sabe como é o financiamento da educação especial no município?

11. Fale sobre a formação inicial e continuada do professor, da Rede Municipal de Pinhais, relacionada à atuação com os alunos da educação especial?
12. Em sua opinião, quais alterações no projeto pedagógico e efeitos no processo ensino aprendizagem ocorreram com o ingresso de alunos inclusos na sala regular?
13. Em sua opinião, quais os avanços necessários a serem realizados na política de educação inclusiva no município de Pinhais?

APÊNDICE F
QUESTIONÁRIO PARA O (A) PROFESSOR (A) DA ESCOLA ESPECIAL

Identificação:

1. Nome:

Formação e Experiência Profissional

1. Ensino Médio:
2. Ensino Superior:
3. Pós-Graduação:
4. Formação na área de Educação Especial:
5. Experiência anterior:
6. Experiência na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais:
7. Tempo de atuação na educação especial:

Dados de sala de aula:

Nº de alunos em sua sala de aula:

Tipos de deficiências:

Etapas da educação básica:

Quantos alunos frequentam outra instituição? Quais?

Política da educação especial:

1. Quais mudanças foram implementadas na escola especial com a aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*?
2. Como você avalia o trabalho da escola especial nesse contexto de implementação dessa política nacional?
3. Quais as formas de atendimento aos alunos da educação especial matriculados nas escolas regulares e realizados pela escola especial?
4. Quais as interfaces da educação especial com a educação regular?
5. Há dificuldades nessa relação entre a escola regular e especial? O que pode ser melhorado?
6. Em relação aos recursos materiais e humanos na escola especial são suficientes? Caso contrário o que é necessário para melhorar o atendimento aos alunos da educação especial?
7. Fale sobre a formação inicial e continuada do professor, da Rede Municipal de Pinhais, relacionada à atuação com os alunos da educação especial.
8. Em sua opinião, quais alterações no projeto pedagógico e efeitos no processo ensino aprendizagem ocorreram com a mudança da escola especial em escola de educação básica na modalidade de educação especial?
9. Em sua opinião, quais os avanços necessários a serem realizados na política de educação inclusiva no município de Pinhais?